II. Jahrgang Juli 1928 Heft 10

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Unter Mitwirkung von

August Aichhorn / Wien
Lou Andreas-Salomé / Göttingen
Siegfried Bernfeld / Berlin
Marie Bonaparte / Paris
Mary Chadwick / London
M. D. Eder / London
Paul Federn / Wien
S. Ferenczi / Budapest
Anna Freud / Wien
Josef K. Friedjung / Wien
Albert Furrer / Zürich
Wilh. Hoffer / Wien
Karl Landauer / Frankfurt a. M.
Barbara Low / London
C. Müller-Braunschweig / Berlin
Oskar Pfister / Zürich
Jean Piaget / Neuchâtel
Vera Schmidt / Moskau
A. J. Storfer / Wien
Alfhild Tamm / Stockholm
Fritz Wittels / Wien
M. Wulff / Moskau
Hans Zulliger / Ittigen-Bern

herausgegeben von

Dr. Heinrich Meng und Dr. Ernst Schneider
Arzt in Stuttgart — Universitätsprofessor in Riga

Inhalt: Zulliger: Wie sag' ich's meinem Kinde? / Roubiczek: Die Grundsätze der Montessori-Erziehung / Sterba: Eine Zwangshandlung aus der Latenzzeit / Kuendig: Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschulpraxis (Verschiebung und Gewissensreaktion — Vernachlässigung von Aufgaben — Vom Rauchen)

Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik
Wien, I., Börsegasse 11

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

12 Hefte jährlich: M. 10·– (schweiz. Frk. 12·50). Der Jahrgang beginnt im Oktober

Einzelheft M. 1·– (schweiz. Frk. 1·25)

Alle geschäftlichen Zuschriften sind zu richten an den

„Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik"

Wien, I., Börsegasse 11,

alle für die Schriftleitung bestimmten Zuschriften, Manuskripte, Rezensionsexemplare an

Dr. med. Heinrich Meng, Stuttgart, Sonnenbergstraße 6 D, oder an

Univ.-Prof. Dr. Ernst Schneider, dzt. Stuttgart, p. Adr. Dr. Meng

Das nächste Heft (Doppel-Nr. 11/12) erscheint im September als Sonderheft über Stottern und wird u. a. folgende Beiträge enthalten:

Schneider: Über den Sinn des Stotterns — Meng: Aus der Analyse von stotternden Kindern — Chadwick: Unterscheidung von Ton und Sprache in der frühen Kindheit — Graber: Redehemmung und Analerotik

Im August 1928 erscheint

das Doppelheft 2/3 des XIV. Bandes der

IMAGO

ZEITSCHRIFT FÜR ANWENDUNG DER PSYCHOANALYSE AUF DIE NATUR- UND GEISTESWISSENSCHAFTEN

HERAUSGEGEBEN VON **SIGM. FREUD**

Das Doppelheft enthält u. a. folgende Beiträge

Oskar Pfister: Die Illusion einer Zukunft. Eine freundschaftliche Auseinandersetzung mit Prof. Sigm. Freud
Theodor Reik: Bemerkungen zu Freuds „Zukunft einer Illusion"
Alfred Winterstein: Die Pubertätsriten der Mädchen
H. C. Jelgersma: Der Kannibalismus und seine Verdrängung im alten Ägypten
Helene Deutsch: Ein Frauenschicksal. George Sand
Richard Sterba: Zum dichterischen Ausdruck des modernen Naturgefühls
Eduard Hitschmann: Von, über und um Hamsun
Franz Löwitzsch: Raumempfinden und moderne Baukunst
Marjorie E. Franklin: Die bedingten Reflexe bei Epilepsie und der Wiederholungszwang

usw.

Preis des Doppelheftes (272 S) M. 12.—

Wie sag' ich's meinem Kinde?

Noch ein Beitrag über sexuelle Aufklärung

Von Hans Zulliger, Ittigen (Bern)

Es sind nicht die eigenen Kinder gemeint, die der Vater oder die Mutter aufklärt, sondern die Schulkinder.

Im Sonderheft über „Sexuelle Aufklärung" dieser Zeitschrift (I. Jahrg., Heft 7, 8, 9) vertrat ich den Standpunkt, daß sexuelle Aufklärung nur unter vier Augen, zwischen Einzelschüler und Lehrer, geschehen könne. Dagegen brachte Lucie Gravelsin in Heft 10 einen Beitrag, der für die Gesamtaufklärung der ganzen Klasse in Form von mehr oder weniger ausgesprochenen Lektionen eintrat.

Drei „Geschichten", die ich in der letzten Zeit vernahm, bringen mich dazu, nochmals auf das Thema zurückzugreifen, und es ist vielleicht nicht uninteressant, wenn ich vorerst die drei Geschichten kurz erzähle.

In einer Nachbargemeinde wurde ein Lehrer durch den Fragekasten von Schülern um das sexuelle Geheimnis angefragt. Er behielt jeden einzelnen der Frager unter vier Augen bei sich und gab ihnen die verlangte Auskunft, d. h. er klärte sie ziemlich eingehend auf. Die Sache blieb nicht ruhig. Die Kinder berichteten weiter, die Schulbehörde legte sich ins Mittel, der staatliche Schulinspektor kam zu einer gemeinsamen Sitzung mit dem „fehlbaren" Lehrer (sexuelle Aufklärung steht noch in keinem Lehrplan) und der klagenden Gemeindebehörde. Schließlich mußte der Lehrer ein Schriftstück unterschreiben, dessen Inhalt dahin ging, daß er sich bei Androhung des Verlustes seiner Stelle verpflichtete, Kinder nie mehr sexuell aufzuklären.

Genau die gleiche Geschichte passierte in einer anderen Gemeinde meines Kantons. Wie bigott gewisse Landleute — wohl nicht allein bei uns zulande — noch sind, beweist auch folgendes Schildbürgerstücklein: Ein Lehrer las als Klassenlektüre Gottfried Kellers „Kleider machen Leute". Das gab einen Sturm der Entrüstung im Dorfe, die

guten Leute wollten ihre Kinder nicht mehr zur Schule schicken, solange sie dieses Schandheftchen der „Schweizer Jugendschriften" (herausgegeben von einer vom Züricher Jugendamt dazu ernannten Kommission) lesen sollten. Auch hier mußte der Schulinspektor vermitteln. Er fand es unangezeigt, daß in den Schulen dieses Heft gelesen werde, weil der Inhalt doch eben unmoralisch sei und nebenbei eine Liebesgeschichte enthalte.

Die dritte Geschichte passierte in einem der größten Dörfer des Züricher Gebietes. Dort klärte ein Lehrer ein viertes Schuljahr sexuell auf. Er war von seinen Schülern darum gebeten worden. Dabei ging er sehr vorsichtig vor: Er behandelte zuerst die Sexualität der Pflanzen, dann der Tiere und kam schließlich auf die Menschen zu sprechen, indem er Analogien zog. — Der Mann wurde in seinem Dorfe unmöglich und mußte wegziehen.

Ich meine, das sind Gründe, die schwerwiegend genug sind, um nochmals das Thema „Sexuelle Aufklärung in der Schule" zu behandeln. Denn es ist nicht ausgeschlossen, daß Lehrer und Lehrerinnen, nachdem sie in unserer Zeitschrift die Abhandlungen über Aufklärung gelesen und sich überzeugt haben, wie sehr notwendig oft Aufklärung ist, nun ihre Bedenken wegschieben und drauflos aufklären, wohlmeinend und das Beste trachtend für die ihnen anvertrauten Kinder — und daß sie dann, wenn Behörden und Vorgesetzte auf sie losgehen, auf unsere Zeitschrift verweisen und sich mit ihr entschuldigen — und dann werden wir, die wir die betreffenden Aufsätze schrieben, als die „Verführer" betrachtet. Das tut uns ja nicht sehr weh; aber es liegt nicht im Interesse der Sache, für die wir uns einsetzen.

Der Fehler liegt nicht an uns, nicht an den Kindern, nicht an den wohlmeinenden Behörden, die jeden Streit vermeiden wollen und als Vorstände einer Demokratie (Volksherrschaft) gezwungen sind, die Ansichten der breiten Masse der Bürger und nicht von einzelnen, die vielleicht gescheiter sind als der Durchschnitt, zu vertreten, sondern an der „Kunst" des Lehrers.

*

Der Satz, wonach die sexuelle Aufklärung eigentlich Sache der Eltern wäre, besteht zu Recht — die Schulaufklärung kommt ja immer zu spät. Wenn sich jedoch der Lehrer im Interesse eines seiner Schüler vor die Notwendigkeit gestellt sieht, aufzuklären, so soll er sich doch vorerst bei den Eltern die Erlaubnis dazu holen, d. h. er muß ihnen die Gründe klarmachen, warum eine Aufklärung vonnöten sei, die Eltern auffordern, die Aufklärung zu besorgen, und erst dann, wenn diese nicht wollen oder sagen, sie können das nicht, kann er sich die Aufgabe überbürden lassen.

So sichert er sich. Und er tut daran recht; es ist keine Feigheit, wenn er vorbeugt, denn er darf seine Stelle nicht gefährden.

Dann möge er die Arbeit nicht im Schulzimmer vollführen, lieber zu Hause, gleichsam als Privatmann, nicht in seiner Eigenschaft als Gemeinde- oder Staatsangestellter. Dann kann er nachher — falls es doch noch Stänkereien gäbe — erklären, es gehe außer den betreffenden Eltern, die die Aufklärung ihres Kindes durch ihn gewünscht hatten, niemanden was an, und jeder Rechtdenkende, auch der Richter, wird ihm recht geben müssen.

Wenn er ohne diese zwei Vorbedingungen ein Kind aufklären will, dann macht er es auf eigene Verantwortung hin — und er muß dann auch Mann genug sein, mögliche Konsequenzen zu tragen; oder aber er muß seiner Sache und des Kindes so sicher sein, daß er im voraus weiß, es erwächst ihm keinerlei Schaden aus seinem Beginnen.

*

Es ist nötig, daß einmal gezeigt wird, wie eine Aufklärung Schritt für Schritt vor sich geht, wie sie begonnen und geleitet wird. Als Grundsatz gilt, dem Kinde nichts zu sagen, was es schon weiß, und nichts aufzudrängen, was es noch nicht verstehen kann.

„In einer halben Stunde ist ein Kind aufgeklärt!" hat mir ein Kollege gesagt. Gemeint war ein zwölfjähriges Kind.

Nein, so rasch geht das nicht: man braucht dazu bei einem Kinde, das sich in der Vorpubertät befindet, viele, zum mindesten sechs Stunden, meist jedoch viel mehr, insbesondere bei weniger intelligenten, verdrängteren, oder jüngeren Leutchen.

Es kommt ein Vater mit einer zwölfjährigen Mittelschülerin zu mir, um Rat zu holen. Die Tochter sei „so nervös", immer unruhig und habe verschiedene Ängste, so z. B. vor dem Telephonieren, vor dunklen Räumen, insbesondere vor dem Keller, und sie wolle nichts tun als beständig lesen.

Selbstverständlich höre ich seine Aussagen ohne Beisein der Tochter an, diese wartet in einem anderen Zimmer.

Nachher spreche ich mit dem Mädchen unter vier Augen. Sie ist wirklich sehr unruhig, spielt beständig mit den Fingern, beißt Nägel ab und ist äußerst verlegen, gibt vorerst nur ganz scheue Antworten, fast nur ja und nein, blickt mich selten an, und wenn es geschieht, dann nur mit einem blitzartigen Augenaufschlag.

Ich sehe ein, daß ich hier mit einem einfachen Rate nicht helfen kann, daß ich vielmehr eine größere Anzahl von Besprechungen nötig habe.

Das teile ich nachher dem Vater mit, nachdem die Tochter wiederum weggeführt worden ist. Ich spreche auch die Vermutung aus, daß ich das Kind im Verlaufe einer Behandlung wahrscheinlich sexuell aufklären müsse — und er ist erstaunt, daß ich gemerkt habe, daß sie „noch unschuldig" sei — das will heißen, daß sie noch nichts wisse.

Dann gibt mir der Herr die Erlaubnis, über alle notwendigen Dinge mit seiner Tochter Gespräche führen zu dürfen, verspricht, sie darüber nicht

ausfragen zu wollen, um nicht zu stören, und mich zu unterrichten oder zu fragen, wenn er etwas Besonderes an der Tochter bemerke, während sie in Behandlung sei.

Etwa in der dritten Behandlungsstunde kam das Mädchen — sie taute nach und nach auf — auf die Geburt ihrer um vier Jahre jüngeren Schwester zu sprechen. Im Verlaufe der weiteren Stunden kam sie immer wieder darauf zurück, alle ihre Äußerungen kreisten um denselben Punkt. Ich hatte längst gemerkt, daß sie nun „reif" sei, um mit ihr über sexuelle Dinge zu reden. Aber sie tat die einleitende Frage nicht.

Darum, und um in unserer Arbeit weiterzukommen, stellte ich endlich die Frage: „Ja, woher habt ihr denn eigentlich die Meta bekommen?"

Sie errötet, schlägt die Augen nieder, beißt sich auf die Unterlippe und sagt leise: „Ei, doch vom Storch!"

„Sicher vom Storch?"

„Das ist mir doch so gesagt worden!"

„Wer hat es dir denn gesagt?"

„Unsere Magd."

„Warum hast du denn nicht Mutter oder Vater gefragt?"

„Ich durfte nicht."

„Wieso durftest du nicht?"

„Ich weiß nicht — ich hatte so das Gefühl, ich dürfe nicht."[1]

„Hast du der Magd geglaubt?"

„Warum hätte ich ihr nicht glauben sollen?"

„Also, du glaubst wirklich, der Storch bringe die kleinen Kinder?"

(Trotzig, mit einem bösen, kurzen Blicke:) „Ja!"

Ich sehe es ihr an, daß sie lügt. Und ich sehe ihr die heimliche Freude an, mich zum Narren zu halten. Auch weiß ich, daß es ganz unmöglich ist, daß ein Mädchen, das in die öffentliche Schule geht, von Kameraden und Kameradinnen nie etwas über die Herkunft der Kinder gehört habe.

„Hast du schon einmal einen Storch gesehen?"

„Ja, dort, wo wir zuerst wohnten, war ein Teich in der Nähe, und dort drin gingen manchmal welche herum. Ihr Nest war auf einer Pappel auf dem X.hofe."

„Waren denn die kleinen Kinderchen im Storchenneste?"

„Nein, die waren im Kinderteiche."

„Hast du denn Kinderchen im Teiche herumschwimmen seh'n?"

„In diesem Teiche nicht, der Kinderteich ist irgendwo anders."

„Hast du schon so einen gesehen?"

„Nein, der ist weit fort, ich weiß nicht wo."

Wir sitzen wieder fest. Das Mädchen ist nicht dumm, sie weiß sich zu wehren und mir auszuweichen.

„Eine andere Frage: Hast du noch andere Vögel auf dem Teiche gesehen?"

---

1) Es stellte sich — erst viel später — heraus, daß ihr als Vier- bis Siebenjährigen einst durch die Eltern verboten worden war, sich beim Schlafengehen oder Baden um die Körperregionen zwischen Bauchnabel und Knien zu interessieren. Sie hatte die Veränderung an der Mutter vor und nach der Geburt wohl wahrgenommen, und weil diese die verpönten Körpergegenden betrafen, entstand das „Gefühl".

„Gewiß, der X.bauer hatte dort Enten und ein paar Gänse."

„Wozu hat man Enten?"

„Wegen des Flaumes — und wegen des Fleisches — und wegen der Eier."

„Kennst du noch andere Vögel, die man der Eier wegen hält?"

Sie schaut mich so an, als ob sie fragen wollte: „Was examinierst du mich so blöd?", aber sie antwortet kurz: „Die Hühner!"

„Ist das nicht merkwürdig, daß die Enten und Hühner darum Eier legen, damit sie der Mensch nehmen und essen kann?"

Mit diesem Ausspruche wollte ich provozieren, daß sie mir antwortete: „Die Enten und Hühner legen eigentlich die Eier nicht um des Menschen willen, sondern um sie auszubrüten!", und damit wäre ein vorläufiges Ziel erreicht gewesen. Aber die Kleine war viel zu schlau, um darauf einzugehen.

„Nein!" meinte sie, „der Mensch gibt ihnen zu fressen, dann können sie dafür schon Eier legen!"

„Kennst du noch andere Vögel?"

„Gewiß: Raben, Spatzen, und vor unserem Hause war ein Nest mit Rotkehlchen, das war sehr lustig, ihnen zuzuschauen!"

„Willst du mir denn nicht erzählen, was dich so belustigt hat?"

„Die alten Rotkehlchen holten immer Futter, kleine Würmer, oder ich weiß nicht was. Dann flogen sie bis auf den Staketenzaun. Dann reckten die Jungen schon ihre Schnäbelchen über den Nestrand hinaus und begannen mit ihrem Konzert. Ein nicht gerade schönes Geschrei. Dann gab das Alte Antwort und flog auf den Dachbalken, wo das Nest war, aber zuerst schaute es herum, ob es keiner Katze das Nestchen verrate, erst dann ging es und gab den Jungen zu fressen, um dann sofort wieder wegzufliegen."

„Das ist gewiß lustig! — — Aber — wo hatten denn die Alten ihre Jungen her?"

„Sie brüteten sie doch aus!"

„Wie ist das?"

„Das wissen Sie doch selber!"

„Gewiß, aber ich möchte sehen, ob du es weißt!"

„Das Weibchen legte Eier, dann saß es eine Zeitlang darauf, ich weiß nicht mehr wie lange, glaub' etwa vierzehn Tage, dann schlüpften die Jungen aus, und die Alten trugen die Überreste der Schalen weg, man fand keine unter dem Neste. Das machten sie wahrscheinlich auch darum, daß man das Nest nicht vermute."

„Sehe mal einer, das ist ja fabelhaft, wie genau du alles weißt! — Aber legen denn die Hühner und Enten nicht auch Eier, um sie auszubrüten?"

„Doch, alle Vögel legen Eier, um sie zu bebrüten."

„Also auch der Storch!"

„Ja, sonst würden sie ja aussterben!"

„Du hast mir doch gesagt, die Störche hätten kleine Kinder?"

„Nein, das habe ich nicht behauptet. Die Störche haben kleine Störche, die aus den Storcheneiern ausschlüpfen!"

„Ja — und dann die kleinen Kinder?"

„Das habe ich Ihnen ja schon mitgeteilt: die liegen im Kinderteiche, irgendwo, wo es warm ist, im Süden!"

„Wie kommen sie denn in den Teich?“

„Der liebe Gott tut sie dort hinein.“

Da war, wie es mir schien, vorläufig nichts zu wollen. Darum versuchte ich das Problem von einer anderen Seite her anzupacken. Durch die Übung bekommt man mit der Zeit eine bestimmte Schlagfertigkeit, so daß man auch gegenüber einem sehr schlauen Kinde schließlich aufkommt.

„Sag' mal: als die Meta ganz klein war, da hast du gewiß zugesehen, wie man sie gebadet hat?“

„Gewiß, das war lustig.“

„Hast du sie etwa selber mal gebadet?“

„Nein, sie war zu klein — und ich auch, die Mutter wollte sie mir noch nicht anvertrauen.“

„Warum denn nicht?“

„Man mußte ihr sorgfältig das Köpflein halten.“

„Wozu?“

„Ei, sie wäre doch ertrunken, wenn man nicht aufgepaßt hätte!“

„Ja — und dann im Kindleinteiche? Ertrinken denn dort die Kinder nicht?“

„Der ist wahrscheinlich nicht so arg tief!“

„Was habt ihr denn nach dem Bade mit Meta gemacht?“

„Abgetrocknet und in die Wiege gelegt.“

„Warum abgetrocknet?“

„Sie hätte sonst kalt gehabt.“

„Wenn — wie du sagst — die kleinen Kindlein im Teiche liegen, dann haben sie doch sicher auch kalt?“

„Nein. Der Kindleinteich ist im Süden, dort ist es warm, die Sonne scheint und macht das Wasser schön warm.“

In einer nächsten Stunde begann ich folgendermaßen:

„Wo denkst du dir, daß der liebe Gott wohnt?“

„Droben im Himmel, über den Wolken.“

„Sag' mal, hast du schon einmal einen Flieger gesehen?“

„Ja. In der Nähe, wo wir früher wohnten, war ein Militärlandungsplatz, da habe ich oft solche gesehen.“

„Hast du beobachtet, wie die angezogen sind?“

„Sie tragen einen Lederhelm und eine gefütterte Jacke.“

„Du weißt wohl warum?“

„Weil's oben sehr kalt ist!“

„Bist du sicher?“

„Gewiß, drum liegt doch auf den Bergen ewiger Schnee!“

„Und der liebe Gott bringt die nackten Kinderlein durch diese Eiseskälte in den Kinderteich?“

(Nach einer Weile kurzen Nachdenkens:) „Vielleicht zieht er sie vorher warm an!“

Was sollte ich denken? War das Raffiniertheit oder Naivität und frommer Kinderglaube? Jedenfalls kam ich auf diesem Wege nicht mehr weiter. Da kam mir ein glücklicher Einfall.

„Habt ihr mit der ganz kleinen Meta eine weite Reise gemacht? Etwa von Bern nach Genf oder nach Zürich?“

(Erstaunt:) „Nein, das kann man doch nicht!“

„Wieso denn nicht?“

„Sie würde es nicht ertragen haben. Kleine Kinder müssen viel schlafen, sie können noch keine langen Reisen machen. Da müßten sie sterben, das wäre zu viel für sie!“

„Und doch haben sie die ungeheuer lange Reise vom Himmel auf die Erde ertragen, eine Luftfahrt, wie sie noch kein Flieger hat machen können?“

Jetzt ist sie baff, sie weiß keine Antwort mehr. Wenn sie wirklich bis jetzt geglaubt hat, der liebe Gott bringe die Kinder in den Teich, dann wird sie nun wohl zweifeln müssen.

„Habt ihr zu Hause eine Katze oder Kaninchen oder andere Haustiere?“

„Jetzt in der neuen Wohnung nicht mehr. Früher aber hatten wir Kaninchen.“

„Haben die auch Junge gehabt?“

„Oft und viele.“

„Wo kamen denn die her? Hat das Kaninchenweibchen auch Eier gelegt und sie ausgebrütet?“

„Nein, sie bekam sie sonst.“

„Wie denn? Hat sie der Storch vom lieben Gott erhalten und gebracht?“

„Nein. Ich kann nicht sagen wie.“

„Aber du weißt wie?“

„Ja, aber das kann ich nicht sagen!“

„Warum denn nicht?“

„Es ist wüst!“

„Schau, ich weiß nicht, ob etwas wüst ist, was doch ganz natürlich ist. Denn wenn es keine jungen Kaninchen mehr gäbe, so würden sie ja aussterben, genau so wie die Vögel, wenn sie keine Eier legen und ausbrüten würden!“

„Man kann es doch nicht sagen!“

„Willst du es nicht versuchen? Wir sind hier unter uns, niemand hört uns, und ich werde niemandem mitteilen, was du mir gesagt hast, ich behalt's für mich. Es nimmt mich wunder, ob du es sicher weißt.“

„Sie kommen ... sie kommen ... sie kommen ...“ Auf diese Weise setzte das Mädchen volle dreiviertel Stunden zum Reden an, sie brachte jedoch nicht mehr heraus.

Schließlich schaute sie auf die Uhr und verlangte, daß ich sie entlasse, sonst würde sie den Zug verfehlen.

In die nächste Behandlungstunde kam sie um eine Viertelstunde zu spät (!). Aber sie brachte dann den Satz heraus:

„Sie kommen hinten heraus!“

„Wo — hinten?“

„Wo die Bohnen!“

„Du bist dir also klar, daß die jungen Kaninchen vor ihrer Geburt im Leibe ihrer Mutter drin lagen?“

„Ja!“

„Und als sie ausgewachsen genug waren . . .?“

„Dann kamen sie hervor, heraus.“

„Wie ist's wohl bei den Katzen?"

„Gleich!"

Ich frage noch über eine ganze Menge von Tieren, die sie kennt, und zuletzt sage ich auf einmal: „Und — was denkst du jetzt von den kleinen Menschenkindern, wo die herkommen, nachdem du weißt, woher die Kuhkinder, die Ziegenkinder, die Schafkinder, die Pferdekinder, die Katzenkinder und die Kaninchenkinderchen herkommen?"

Nach einer verlegenen Pause gibt sie mit niedergeschlagenen Augen zu: „Da ist es gleich!"

Dann gesteht sie mir, sie habe das schon lange gewußt, sie hätte es mir jedoch zuerst nicht sagen dürfen, sie hätte sich geschämt und gedacht, das dürfe man nicht sagen . . . sie habe es auch nicht sicher und entschieden gewußt, ob sie ihren eigenen Gedanken trauen solle, die sie sich über diese Dinge machte, oder ob sie sich auf jene Auskünfte verlassen müsse, die sie von Erwachsenen erhalten hatte. Aber eigentlich (instinktiv?) habe sie immer gewußt, woher die kleinen Kinder kämen.

Nun wird man urteilen: Wozu denn der lange Umweg? Waren die langfädigen Gespräche nicht für nichts? Warum teilt man uns diese mit?

Nein, Umweg und langfädige Gespräche waren nicht für nichts: sie zeigten dem Kinde, daß man auf seine Meinungen eingeht, daß man es ernst nimmt, auch wenn es einen zum Narren halten will, daß man so klug ist wie es, und sie förderten das Zutrauen, das sich schließlich so festigte, bis es die gewichtige endgültige Mitteilung machen konnte. Zeit und Geduld darf kein Erzieher scheuen.

Das Mädchen, haben wir gesehen, glaubte offenbar an eine anale Geburt.

„Du weißt ganz richtig, daß das kleine Kind im Leibe der Mutter weilt, bevor es geboren wird", fuhr ich in unserem Gespräche weiter. „Aber so, wie du dir das Hervorkommen, die Geburt vorstellst, geschieht es nicht."

Sie lächelt fein.

„Ich sehe, du weißt noch etwas anderes, bitte, teile mir das mit."

(Nach einigem Zögern:) „Der Doktor kommt oder die Hebamme, und sie schneiden der Mutter das Kind aus dem Leibe."

„Wieso denkst du das?"

„Früher habe ich gemeint, das Kind komme auch hinten heraus. Aber damals, als die Meta zur Welt kam, sah ich Blut an Wäschestücken der Mutter — da wußte ich es — und die anderen haben es mir auch so gesagt (Kameraden)."

„Nun, das stimmt wieder nicht!"

Nun blickt sie erstaunt zu mir auf.

„Das kleine Kind kommt zu einer Körperöffnung heraus!" sage ich. „Rate einmal, aus welcher!"

Ich gebe ihr eine lange Weile Zeit. Sie ahnt oder weiß wohl schon wo, denn sie sagt nichts.

„Also: hinten kommt das Kind nicht heraus, aber wir haben am Körper noch andere Öffnungen!"

Sie reagiert nicht.

„Was hast du denn noch für Körperöffnungen?"

Sie zählt auf: Nase, Ohren, Augen, Mund und fügt dann rasch und wie erlöst bei: „Das Kind kommt beim Bauchnabel heraus, der öffnet sich bei der Geburt!"

„Nein, dort kommt das Kind nicht heraus. Aber du hast doch noch andere Körperöffnungen!"

„Dort, wo das Wasser herauskommt?" fragt sie verlegen.

Jetzt sage ich ihr zum erstenmal etwas, nämlich: „Fast gar dort, nicht genau. Aber unter der Öffnung, wo das Wasser herauskommt, besteht noch eine andere — die ist bei den noch nicht ausgewachsenen Mädchen nur klein, bei den Frauen ist sie dann weiter — das ist die Geburtsöffnung, und wenn ein Kind heraus will, so dehnt sie sich so weit aus, daß es durch kann."

Sie seufzt und blickt mich scheu an.

„Jetzt wirst du noch eine Menge von Fragen haben?"

„Wie entsteht denn das Kind in der Mutter?" (Sie will offenbar nach der Rolle des Mannes fragen. Aber ich tue so, als hätte ich ihre nur angedeutete Frage nicht verstanden, denn ich bin ja nicht vollständig sicher, daß sie das fragen wollte. Darum stelle ich mich so, als hätte sie nach dem Wachstum des Eies gefragt.)

„Hast du schon das Wachstum der Kirschen gesehen?" (Sie bejaht und erzählt von den Kirschen.) „Nun, so wie der Kirschkern zuerst ganz klein, winzig klein ist, so auch ein Eilein in der Mutter. Es hat zwar keine Schale wie ein Vogelei, nur eine Haut, die es umschließt. Dann wächst das Eilein, wird im Leibe der Mutter größer und größer, nimmt Formen an, wird ein kleiner Mensch."

„Wie nimmt es denn die Form eines Menschen an?"

„Das weiß niemand, das ist so, die Natur will es so." (Ich hole einen Apfel- und einen Birnenkern und zeige sie dem Mädchen, sie sehen fast gleich aus.) „Schau, immer entsteht aus dem Apfelkern ein Apfelbäumchen, wenn ich ihn in die Erde stecke, und wenn ich den Birnkern pflanze, dann gibt's ein Birnbäumchen. Du kennst den Erbsen- und den Kefensamen (eine breite Erbsenart, die bei uns zulande samt den Hüllen gegessen wird, während man von den Erbsen nur die Samen ißt), nun, wenn man Erbsen steckt, dann entstehen immer Erbsenstauden draus, steckt man jedoch Kefen, die fast gleich aussehen, dann entstehen Kefenstauden draus. — Das ist Naturgesetz, das ist vom lieben Gott so angeordnet, wir wissen nicht, wieso das so ist. Und wir wissen auch nicht, wie aus dem menschlichen Ei ein junger Mensch wird, das ist eben ein Wunder."

„Wie viele solcher Eier sind denn im Bauche einer Frau?"

„Das weiß ich wiederum nicht. Vielleicht etwa 500."

„So viele? Aber keine Frau hat 500 Kinder!"

„Aber auch nicht alle Kirschblüten werden zu Kirschen. Das hast du doch selber schon oft gesehen, wie nach der Blüte unter den Kirschbäumchen eine Unmenge von kleinen, nicht ausgereiften Früchtchen herumliegen!"

„Ja, aber was geschieht denn, wenn eine Frau nur drei Kinder hat, mit den anderen vielen Eilein?"

„Die sind so klein, daß man sie nur mit dem Vergrößerungsglase sieht. Sie gehen ab, ungefähr jeden Monat eines. Es kommt etwas Blut heraus, drin schwimmt das winzige, unsichtbare Eilein davon."

„Ich habe von dem Blute schon gehört. Aber es hat niemand gewußt, warum es kommt. Sie (Kameradinnen) haben gesagt, das habe etwas mit Schneiden zu tun, der Mann schneide oder steche die Frau, ich weiß nicht recht, wie sie es meinten (man sagt im Volksmunde hier der Periode-‚Schneider')."

Nach einer Weile fragt sie weiter: „Aber was muß denn geschehen, daß aus einem Eilein ein Kind wird?"

„Was denkst du dir?"

„Ich kann mir nichts denken, und wenn ich mir etwas denke, dann ist es vielleicht falsch."

In der folgenden Stunde bat ich das Mädchen, mir mitzuteilen, was sie sich denke, auch wenn es falsch sei, ich würde ihr dann Auskunft geben.

„Ich habe gedacht, die Mutter ißt etwas. Eine Medizin, die man in der Apotheke kauft. Oder vielleicht gibt sie der Pfarrer dem Manne, wenn die Heirat stattfindet, und der Mann gibt dann davon seiner Frau, wenn sie ein Kindlein will."

„Hast du gehört, daß man einem Kaninchen oder einer Katze was Besonderes, eine Medizin, zu schlucken gibt, wenn sie Junge haben sollen?"

„Nein! Sie bekommen sie sonst."

„Weißt du, was mit einer Ziege oder Kuh geschehen muß, damit sie ein Zicklein oder ein Kälblein bekommen?"[1]

„Ich weiß es nicht!"

„Nun, aber du hast gesehen, daß es zweierlei Menschen gibt?"

„Frauen und Männer, Mädchen und Knaben."

„Hast du dir darüber Gedanken gemacht?"

„Ich dachte, die Mädchen kommen von den Frauen, die Knaben von den Männern."

„Warum dachtest du das?"

„Es gibt auch Männer, die einen dicken Bauch haben, da dachte ich, die tragen einen Knaben — aber es kann nicht so sein, denn Frau X. (Nachbarin) hat im letzten Sommer einen Knaben bekommen und ihr Mann ist ja schon bald ein Jahr gestorben."

„Du hast recht: nur die Frauen können Kinder gebären, das ist ihr Vorrecht vor den Männern. Kennst du aber den Unterschied zwischen einem Knaben und einem Mädchen?"

„Sie tragen Hosen."

„Aber es gibt doch auch Mädchen, die Hosen tragen, z. B. beim Skifahren, sind die nun Knaben geworden?"

„Die tragen nicht immer Hosen."

„Und wenn sie immer Hosen tragen würden, dann wären sie Knaben?"

---

1) Ich vermutete, daß sie einst darüber hatte Beobachtungen machen können — die Bauern scheuen sich oft nicht, Kinder zu Zeugen des Begattungsaktes ihrer Haustiere zu machen.

„Nein — es ist noch etwas — sie haben unten nicht das gleiche wie wir, die Jungens."

„Hast du denn das schon gesehen?" (Sie besitzt einen kleinen Bruder!)

„Ja. Die kleinen Buben schämen sich ja nicht, es vor den Mädchen hervorzunehmen."

„Und — bitte, rede frei heraus — was hast du da gesehen?"

„Sie haben so ein Spitzlein, wie wir es nicht haben."

„Da hast du ganz richtig beobachtet. Mit diesem Spitzlein lassen sie ihr Wasser."

„Ja, das habe ich auch schon oft gesehen, sie können stehen dazu!" (Penisneid?)

„Ich will dir nun etwas sagen: Die Männer und Knaben haben außer dem kleinen Loch, das durch das Spitzlein geht, keine weitere Körperöffnung vorn unten. Sie besitzen keinen Gang wie die Frauen, durch den sie ein Kindlein gebären könnten. Und doch sind die Männer am Entstehen eines kleinen Kindchens beteiligt. Wie, das will ich dir später mitteilen."

Es folgten nun Erklärungen über den Bestäubungsvorgang bei den Pflanzen. Da es Winter war, konnte man ihn nicht in der freien Natur draußen nachweisen. Immerhin sammelte ich für die nächste Besprechung Haselnußzweige, an denen die Blüten schon vorgebildet waren, sowohl männliche als weibliche. Dann wurden Bilder zu Hilfe genommen und — während der Besprechung — mit Farbstiften Skizzen gemacht. Das Mädchen erinnerte sich auch gut an die Staubwolken der Haselbüsche im Frühjahr, wenn man sie schüttelte oder der Wind dreinfuhr. Sie besann sich auch auf die zwei Arten von Weidenkätzchen. Der Bestäubungsvorgang wurde dann noch bei anderen Blüten gezeigt, und das zwar so, als ob das Mädchen mir Belehrungen hätte geben sollen: damit konnte ich mich überzeugen, daß sie meine Ausführungen begriffen hatte.

Während einer weiteren Stunde — das durfte nun gewagt werden, denn das Mädchen hatte nun jede Scheu und Verlegenheit vor mir abgelegt, sie sprach offen und blickte mich dabei an, und ich hatte nicht mehr das Gefühl, sie wolle mich irgendwie nasführen oder sich vor mir verbergen, das Zutrauensverhältnis war tragfähig genug geworden — ging ich nun direkt aufs Ziel los und sprach von der Bedeutung des Mannes beim Werden eines Kindes.

„Im Leibe des Mannes entsteht etwas, das dem Blütenstaube bei den Blumen entspricht. Und wie das Staubkorn die winzige Eizelle im Fruchtknoten drin aus dem Schlafe wecken muß, damit die Frucht wachse, so muß auch das kleine Ei geweckt werden, das in der Frau schlummert. Dazu braucht es der kleinen Lebenswecker, die der Mann in seinem Körper mit sich trägt."

„Ist das auch Staub?"

„Nein, die winzigen, unsichtbaren Körnchen sind in einer Flüssigkeit, die aus der gleichen Öffnung herauskommt, wie das Wasser."

„Wie kommen diese Körnchen denn in die Frau?"

„Ganz einfach. Der Mann legt sein Geschlechtsorgan in die Geschlechtsöffnung der Frau, die Flüssigkeit fließt aus und die Körnchen schwimmen zu der Eizelle hin."

„Aber es gibt doch Frauen, die haben keinen Mann und bekommen doch ein Kind. In unserer Klasse ist ein Uneheliches. Und die Frau X. hat ein Kindlein bekommen, als ihr Mann schon fast ein Jahr lang tot war."

„Zu einem jeden Kinde braucht es einen Mann, aber eine Frau kann auch einmal einen Mann zu sich nehmen, auch wenn sie nicht mit ihm verheiratet ist: so entstehen die sogenannten ‚Unehelichen', nämlich auf ganz genau die gleiche Art wie die Ehelichen. — Bis das Kind aus dem Mutterleibe herauskommt, geht es dann aber noch lange, fast ein Jahr, und es ist möglich, daß inzwischen der Mann stirbt, wie es bei Xens der Fall war."

In den folgenden Stunden kam nun noch eine Menge von speziellen Fragen: sekundäre Geschlechtsmerkmale, Mißgeburten, Zwillingsgeburten, Totgeburten, Blut bei der Geburt usw., zur Sprache. Da es sich um eine ziemlich intelligente Schülerin handelte, machte die weitere Aufklärung gar keine Schwierigkeiten mehr. Wie sie dachte, wie überlegt und präzis, möge noch folgender Ausschnitt zeigen:

„Sie haben mir mitgeteilt," sagte sie später einmal, „daß der Mann nur eine einzige Öffnung besitze (im Penis). Daran erscheint mir etwas grausig. Ich denke mir nämlich, er könnte sein Wasser in die Frau hineingeben (urethrale Zeugungsphantasie?). Das wäre doch schmutzig?"

Es ist noch mitzuteilen, daß das Mädchen, wie ich mir von der Klassenlehrerin und dem Vater sagen ließ, niemand etwas von unseren Gesprächen verriet. Die Klassenlehrerin will nicht nur nichts gemerkt haben, sie traf einst eine Schar ihrer Schülerinnen an, die etwas zusammen tuschelten, sah dann das betreffende Mädchen hinzutreten und die anderen ausschelten. Befragt, wollte niemand recht Auskunft geben, die Dame erriet jedoch, daß sich das Gespräch in wahrscheinlich frivoler Weise um sexuelle Dinge gedreht hatte, und daß der Protest des Mädchens dagegen ausgesprochen worden war.

*

Die erhaltene Aufklärung — so will uns scheinen — hat das Mädchen „reiner" gemacht, sie wurde in keiner Weise zum Nachteile von irgendjemand mißbraucht.

Mir ist überhaupt rätselhaft, was meine Kollegen, die bei der sexuellen Aufklärung von den Schülern nachher „verraten" wurden, eigentlich mit ihren Schülern begonnen haben, daß diese sie verraten konnten. Es ist mir das noch gar nie passiert, und ich kläre doch schon eine Weile auf. Mir will scheinen, daß ein Kind, wenn es sorgfältig, d. h. vorsichtig genug, aufgeklärt worden ist und dessen günstige Übertragung man gewann, von sich aus stillschweigt — erstens, weil es von der sexuellen Frage nicht mehr geplagt wird, und zweitens wie aus einer unausgesprochenen Abmachung mit dem Aufklärer — so, als ob es wüßte, es könnte damit Schaden stiften.

*

Mit diesem Beispiele, das sich auf stenographische Notizen stützt, wollte ich einmal Antwort geben auf eine Frage, die man mir oft privat und oft

nach Vorträgen stellt: „Wie machst du es denn? Und was machst du, daß dir nie Schwierigkeiten erwachsen sind?“

Wie ich's mache, zeigte ich an diesem Beispiele. Ich wählte absichtlich eines, worin es sich um die Aufklärung einer Schülerin durch einen Lehrer handelt, was, wie die meisten Kollegen glauben, die heiklere Aufgabe bedeute als die Aufklärung der Jungen. Und es wurde absichtlich ein Beispiel gewählt, wo ein intelligentes Kind der Partner ist, das sich in der unmittelbaren Vorpubertät befindet und über Probleme frägt, die ein unintelligenteres und jüngeres Kind meist noch nicht beschäftigen, weshalb die Aufklärung erleichtert wird, denn man klärt ja nur so weit auf, als gefragt wird, oder als man sieht, daß es für die Situation notwendig ist.

Aus Gründen, die ich hier nicht erzählen will, — sie gehören nicht zum Thema, — hat das Mädchen im oben erzählten Beispiel aufgeklärt werden müssen. Der Zweck der Aufklärung war jedoch nicht Selbstzweck; es handelte sich um die Beseitigung anderer Störungen. Diese Mitteilung diene jenen Lesern zum Troste, die finden, ich hätte das Mädchen ja auf das sexuelle Problem gestoßen, und es habe ja im ersten Teile unserer Arbeit die Fragen nicht von sich aus gestellt, sondern ich sei der Fragende gewesen. Der Vorwurf stimmt nicht, obschon es möglich wäre, daß man ihn mir machte. Das Thema der sexuellen Aufklärung wurde nicht an den Haaren herbeigezogen: das Mädchen kam nicht über die Geburt ihrer jüngeren Schwester hinweg, die für sie tiefere seelische Veränderungen gebracht hatte.

Wenn man mich frägt, was ich mache, daß mir nie Schwierigkeiten erwachsen sind (bis jetzt), so kann ich darauf keine Antwort geben. Ich lege meinen Aufgeklärten keine Maulkörbe an und fordere nie ein Versprechen ab, daß sie schweigen. Zwar, ich könnte mir auch das denken; jedes Versprechen ist jedoch ein Anreiz, es zu brechen . . .!

Vielleicht liegt es an der Art und Weise des Fortschrittes der Aufklärung, an dem nicht Überstürzten, daß die Kinder schweigen.

Zum Schlusse sei noch eingestanden, daß mich auch noch keines von jenen Kindern verriet oder mir Schwierigkeiten bereitete, die ich ohne die im zweiten Abschnittchen dieser Arbeit empfohlenen „Sicherungen“ aufklärte. Ich kann mir nicht recht vorstellen, daß dies nur an einer besonderen Luft liege, die an meinem Wirkungskreise weht. Die Bürger sind hier genau die gleichen, wie beispielsweise in jenem Nachbardorf, wo ein aufklärender Lehrer beinahe gehängt wurde. Ich glaube, es liege alles am „Wie“, und darum sei mein Aufsatz gerechtfertigt.

Die Grundsätze der Montessori-Erziehung

Von Lili E. Roubiczek, Wien

Die Psychoanalyse Erwachsener hat das Märchen von der „glücklichen Kindheit" gründlich zerstört und — ganz im Gegensatze zur herrschenden Anschauung — die ungeheuren Schwierigkeiten der Lage des Kindes aufgezeigt.

Jeder Mensch, der mit Kindern zu tun hat, müßte durch die Lehren der Psychoanalyse aufgerüttelt werden. Aber die landläufige „moderne Pädagogik" glaubt noch mit didaktischen Reformen des Schulunterrichtes und mit Fürsorgemaßnahmen für die sozial schlechter gestellten Kinder ihr Auslangen zu finden.

Unser Verhalten dem Kinde gegenüber ist eine seltsame Mischung: teils behandeln wir es „wie ein Kind", teils stellen wir ungeheure moralische Ansprüche, die wir kaum an einen Erwachsenen stellen würden. Aber dem Kinde gegenüber ist es ja auch etwas anderes: Nötigenfalls können wir unsere Forderungen auch mittels unserer Autorität, d. h. mittels Gewalt durchsetzen.

Was heißt das, „wie ein Kind behandeln"? Wie ein Wesen, das in seiner eigenen gesetzlosen Welt lebt, das keine Pflichten, aber auch keine Rechte hat. „Jemanden wie ein kleines Kind behandeln", diese Redensart bezeichnet eine unwürdige Behandlung, eine Behandlung, gegen die sich jeder Erwachsene wehrt. Aber dem Kinde gegenüber hält man sie durchaus am Platze. Ja, warum denn? Einfach deswegen, weil es ein Kind ist.

Dies wäre die Aufgabe der Pädagogik: Zwischen dem Kinde, dem Outsider, einerseits und der Gesellschaft andererseits zu vermitteln. Aber heute heißt Erziehung nichts anderes als das rücksichtslose Eintreiben aller Forderungen, die die Gesellschaft an das Kind stellt.

Gewiß, die Lage des Kindes ist überaus schwer, aber das Kind ist im Besitze einer ungeheuren Vitalität. Nur verstehen wir es nicht, diese Kräfte für uns, d. h. für die Forderungen, die die Erziehung stellen muß, heranzuziehen. Wir kennen ihre Stärke meist nur aus dem Widerstand, den die Erziehung zu „brechen" hat. Dazu kommt, daß die Unterdrückung unter dem Deckmantel der Liebe häufiger und folgenschwerer als alles andere für das Kind ist. Darum genügt „die Liebe zum Kinde", auf die sich der moderne Erzieher so gerne beruft, nicht. „Mit Bescheidenheit, Geduld und Liebe muß man sich neben das Kind stellen und mit Hilfe der Wissenschaft muß man versuchen, die feinsten Regungen seiner Seele zu erkennen und zu verstehen." (Montessori.)

Der didaktische Aufbau der Montessori-Erziehung (der auch den Unterricht für Kinder bis etwa zum zwölften Lebensjahre einschließt) ist heute ziemlich bekannt, doch hier kaum von Interesse. Die zugrunde liegenden psychologischen Grundsätze aber sind fast unbekannt und

auch ziemlich belanglos für den Durchschnittserzieher, der gar nicht den Wunsch hat, tiefer einzudringen. Für psychoanalytisch geschulte Eltern und Erzieher sind sie sicherlich interessant, und ich möchte daher im folgenden eine kurze Zusammenfassung dieser Grundsätze versuchen. Die weitgehende Übereinstimmung mit den Forderungen der analytischen Pädagogik herauszuarbeiten, wäre eine spätere Aufgabe.

*

Die zwischen Kind und Erwachsenen tatsächlich bestehenden biologischen Unterschiede machen es nötig, daß überall, wo Kinder und Erwachsene zusammenleben, für die Kinder besondere Verfügungen gelten, besondere Rücksichten, die aber oft nur das ideologische Mäntelchen für besondere Tyranneien sind.

Wir sind durchdrungen davon, daß „ein Kind um acht Uhr abends ins Bett gehört". Aber erkennen wir auch ebenso bedingungslos an, daß Kinder sich mehr bewegen müssen als Erwachsene? Daß sie sich in ihrer Umwelt erst zurechtfinden sollen, daher neugierig sind, und daher z. B. auch alle Dinge in die Hand nehmen müssen? Wir erkennen die Forderungen an, die uns bequem sind, nicht die, die entscheidend für das Kind wären. Wegen ihrer hervorragenden Unbequemlichkeit für den Erwachsenen ist eine wesentliche Forderung bisher übersehen worden: Auch das kleine Kind braucht eine auf ein Ziel gerichtete Tätigkeit, durch die es sich in Beziehung zu seiner Umwelt setzt, in diese irgendwie verändernd eingreift. Es braucht eine „Arbeit".

Eine solche „zielgerichtete" Tätigkeit des Kindes ist meist nicht in unserem Sinne zielgerichtet und vernünftig, — so, wenn ein etwa zweijähriges Kind alle Gegenstände, die es erreichen kann, aus einer Ecke des Zimmers in die andere trägt, oder Wasser aus einem Kännchen in ein Glas und wieder zurück schüttet. Das Entscheidende ist, daß für das Kind diese Tätigkeit sinnvoll ist, sonst würde es sie ja nicht trotz Ablenkungen und oftmals trotz strenger Verbote so lange Zeit hindurch fortsetzen. Ich habe einmal versucht, wohlmeinenden Eltern dieses Bedürfnis ihres Kindes auseinanderzusetzen. Der Erfolg war der, daß ich nach einigen Wochen hörte: „Jetzt tu' ich genau das, was Sie gesagt haben, ich gebe dem Kleinen immer allerhand Kleinigkeiten zum Forträumen, oder schicke ihn in die Küche, um Sachen hinauszutragen."

Das, was diese Mutter tat, war sinnlos, ja, schlecht für das Kind, denn die Tätigkeit des Kindes ist nur dann wertvoll, wenn es sie spontan wählt. Diese „freie Wahl" ist für das Kind nötiger als die Betätigung seiner Muskeln. Aber da die Eltern und Erzieher dieses Bedürfnis nicht verstehen, bleibt ihm nur sein Spielzeug. Dieses allein kann weder seine Intelligenz noch seinen Tätigkeitsdrang befriedigen, aber es bleibt dabei wenigstens ungestört.

Man wird leicht einsehen, daß das Kind in der Umgebung, in der

es meist lebt und die ausschließlich den Bedürfnissen der Erwachsenen entspricht, wenig Gelegenheit finden kann, eine solche selbständige Wahl vorzunehmen; sind doch fast alle Dinge zu groß und zu schwer. Die Umwelt, die den Proportionen des Kindes entspricht, seinen physischen Kräften und auch seinen psychischen (d. h. die bis zu einem gewissen Grad unkompliziert, übersichtlich und sich-gleich-bleibend ist), findet das Kind im Kinderhaus. Hier kann es leben und tätig sein wie wir in unserer „normalen" Umgebung. Hier findet es nicht nur hübsche, kleine Möbel, niedrige Türklinken, die es ihm ermöglichen, selbständig von einem Raum in den anderen zu gehen, niedrige Kleiderhaken, Blumen und Bilder, die es sich bequem ansehen, Kästchen, die es selbst öffnen und schließen kann, sondern auch viele Geräte, mit denen es ihm willkommene Tätigkeiten ausführen kann. Besen, Staubtücher, niedrige Waschtische, Wasserkrüge, kleines Eßbesteck und Servierbretter. Eine Wasserleitung befindet sich im Arbeitsraum der Kinder in bequemer Reichhöhe. Dem Kinde steht hier eine Menge immer gewünschter Dinge zur Verfügung. Es wird großes Gewicht darauf gelegt, daß die Sachen durch Farbe und Form verschiedenartig und möglichst anziehend für das Kind sind. Der Wunsch, „so schöne Dinge zu gebrauchen", unterstützt so den bereits vorhandenen Wunsch nach Betätigung. Die Kinder entfalten denn auch eine sehr rege Tätigkeit, auf die sie um so stolzer sind, als die Arbeit meist ein sehr sichtbares Resultat liefert (der vorher schmutzige Tisch wird sauber, die Türklinke wiederum glänzend usw.). Das Kind hat die Arbeit aus eigenem Antriebe gewählt, es hat sie ohne fremde Hilfe vollendet, sie „gehört" in jedem Sinne ganz ihm, und das alles bedeutet eine große Befriedigung für das Kind, die es bisher nirgends gefunden hat.

Die selbständige Arbeit stärkt das Selbstvertrauen und ist für das Kind die einzige Möglichkeit, sich allmählich der Umwelt zu bemächtigen. Die Genugtung, die aus der mit Einsatz der ganzen Kraft geleisteten und vollendeten Arbeit kommt, ist auch beim „Entfaltungsmaterial" berücksichtigt. Die Anzahl der Teile und Übungen bei jedem einzelnen Stück des Materials ist dem Reifegrad des Kindes entsprechend nach langer Erfahrung genau bestimmt. Es sind nicht zu wenige Übungen, so daß das Kind fühlt, daß es hier ernst genommen wird, aber auch nicht zu viele, so daß die Vollendung einer Arbeit keine übermäßige Anspannung kostet.

Das Geschirr, mit dem die Kinder selbst den Tisch decken und auftragen, und das sie auch nachher reinigen, ist zerbrechlich, ebenso viele andere Dinge, die sie gebrauchen. Besucher in einem Kinderhaus, die zum erstenmal ein drei- oder vierjähriges Kind eine gefüllte Suppenschüssel oder ein Tablett mit Gläsern tragen sehen, sind ganz entsetzt und möchten am liebsten dem „armen Kind" zu Hilfe eilen. Tatsächlich erwerben die Kinder eine besondere Geschicklichkeit im Umgang mit diesen Dingen.

Alles, was „versehrbar" ist (helle Schürzen, die beschmutzt, Vasen, die

zerbrochen werden können), erzieht das Kind, aber dieser Erziehung fehlt das Beschämende und Niederdrückende, das jede Zurechtweisung des Erwachsenen an sich trägt. Sie lähmt daher die kindliche Aktivität nicht, sondern bedeutet ganz im Gegenteil einen großen Ansporn, künftighin die eigenen Bewegungen besser in acht zu nehmen.

Möglichste Schonung der kindlichen Aktivität ist überhaupt ein Hauptgrundsatz. Geht ein Kind mit einem Gegenstand unachtsam um, so wird es nicht vom Erzieher verbessert. Der Augenblick, in dem es aus eigenem Antrieb eine Tätigkeit gewählt hat, in dieser seine Persönlichkeit manifestiert (und das kann man auch, wenn man ein Stühlchen von einem Platz zum anderen trägt), wäre für eine solche Korrektur sehr ungeeignet. Daß dies sonst immer geschieht, ist einer der Gründe für die kindliche Schüchternheit. Eine solche Korrektur kann ja vom Kinde gar nicht angenommen werden, sondern muß in ihm nur Widerstand wecken. Eine solche fruchtlose, ja schädliche „direkte Verbesserung" dürfte kein Erzieher anwenden, der seine Handlungsweise und deren Erfolg ein wenig beobachtet. Der Montessorierzieher wendet verschiedene Arten „indirekter Verbesserungen" an.

Die Kinder arbeiten und spielen einzeln oder in kleinen Gruppen. Die Lehrerin geht zu den einzelnen Kindern und gibt Rat und Hilfe, wo sie gebraucht wird. Einen Kollektivunterricht gibt es nicht. Aber gelegentlich gegen Ende des Vormittags, wenn die Arbeitsfreude der Kinder nachläßt, gibt sie ein Zeichen, das alle Kinder zusammenruft. Eines nach dem anderen räumt seine Sachen fort und setzt sich zu den anderen in den Kreis. Und nun zeigt die Lehrerin langsam und eindringlich, aber fast ohne zu sprechen, eine Bewegung. Womöglich etwas, das sie beobachtet hat, daß es viele Kinder in der letzten Zeit schlecht machen. — Also z. B. wie man leise eine Tür schließt, wie man Wasser aus einem Kännchen in ein Glas schüttet. Das einzelne Kind, das die Bewegung schlecht gemacht hat, wird in keiner Weise beschämt — die Lehrerin stellt gleichsam vor allen ein Idealbild auf, dem einzelnen ist es dann freigestellt, aus eigenem Antrieb diesem nachzustreben. Die Lehrerin bemüht sich, die Bewegung möglichst wichtig, ja feierlich anzuzeigen. Darin liegt der Erfolg einer solchen Lektion begründet. Daß hier einmal alle Kinder beisammen sind, alle ihr Interesse der gleichen Sache zuwenden, erhöht bedeutend die suggestive Kraft. Aber wenn das Kind sich im täglichen Leben wieder in der gleichen Situation befindet, ist niemand da, der ihm die Mühe des Erinnerns abnimmt, es ermahnt und damit die äußerlich richtige Handlungsweise aufzwingt und gleichzeitig die innerlich richtige unmöglich macht. Der eigene Entschluß ist für diese Kinder der Antrieb ihrer Handlungen. Auch Lob oder Tadel des Erwachsenen sind fast ausgeschaltet. Gewiß gelingt es nicht, dieses Motiv ganz auszuschalten, der Erzieher ist nicht fähig dazu und es wäre auch gar nicht wünschenswert.

Erziehen heißt ja nicht „eindämmen", „in Zaum halten", und nur wenn der Erzieher sich so zurückhaltend wie möglich verhält, kann er

beurteilen, wie weit es ihm gelungen ist, im Kinde selbst Hemmungen aufzurichten.

*

Die große Unabhängigkeit und Willensstärke, die ein Zeichen ihrer kräftig sich entwickelnden Persönlichkeit ist, erwerben die Kinder aber vor allem durch die mit voller Sammlung ausgeführte Arbeit. Als Arbeit bezeichnen wir dabei jedwede Tätigkeit, die mit dem Einsatz der ganzen Persönlichkeit geleistet wird. „Die Sammlung der Aufmerksamkeit ist der Ausgangspunkt der geistigen und sittlichen Entwicklung" (Montessori). Bei welcher Tätigkeit dies geschieht, ist gleichgültig, es muß nur eine Tätigkeit sein, die alle Kräfte des Kindes absorbieren kann, die also nicht zu leicht ist, der kindlichen Reife entspricht. Unsere Ansichten, was für ein Kind leicht, resp. schwer sei, sind oft sehr falsch, da wir einfach unser Urteil auf das Kind übertragen. Unsere didaktischen Grundsätze sind viel zu einseitig intellektualistisch, und so selbstverständlich sie scheinen, so falsch sind sie oft im praktischen Spezialfall. So zum Beispiel der Grundsatz: Vom Leichten zum Schweren!

Eine Arbeit kann einem Kind Schwierigkeiten bereiten nur deswegen, weil sie für dieses Kind zu leicht und daher nicht mehr imstande ist, das angespannte Interesse dieses Kindes wachzurufen, während sie einem jüngeren Kinde keinerlei Schwierigkeiten bereitet. Ja, dieser Fall der zu leichten Arbeit kommt in der Praxis öfter vor als der entgegengesetzte, denn gegen eine ihm zugemutete zu schwere Arbeit weiß sich das Kind schon deutlicher zur Wehr zu setzen. — Scheinbar bedeutet die Berücksichtigung dieser Tatsache eine ungeheuere Erschwerung der Didaktik — denn wie soll der Lehrer für jedes Kind die jeweils passende Arbeit feststellen? Aber die ganze Schwierigkeit verschwindet, wenn man dem Kinde die Wahl seiner geistigen Nahrung freistellt. Montessori konnte zeigen, daß die von De Vries für die Instinktentwicklung bei verschiedenen Tieren nachgewiesenen „sensitiven Perioden" auch für die Entwicklung und das Lernen des Kindes gelten. Dieses Prinzip der sensitiven Perioden lautet, auf die einfachste Formel gebracht, etwa: Es gibt Zeitabschnitte der kindlichen Entwicklung, in denen eine besondere Bereitschaft besteht, ein bestimmtes Können zu erwerben.[1] Die Übungen, die zu diesem Können führen, werden von dem

1) Das Kind lernt seine Muttersprache, aber auch jede andere Sprache, die es vor seinem fünften bis sechsten Lebensjahre lernt, mit allen Vollkommenheiten der Artikulation und Tonmodulation sprechen. Man weiß auch, daß, wenn Erwachsene und Kinder in ein fremdsprachiges Land auswandern, nur die Kinder die Aussprache vollständig erlernen, so daß ihre Sprache später von der der Einheimischen nicht zu unterscheiden ist. Beim Erwachsenen ist die Fähigkeit der Stimmorgane, sich den kleinsten Nuancen des Gehörs entsprechend zu formen, bereits abgestumpft. — Kinder, denen das Entfaltungsmaterial Montessoris zur Verfügung steht, beginnen ungefähr mit fünf Jahren zu schreiben. Sie beginnen gleich mit dem Schreiben ganzer Worte, ihre Schrift ist von Anfang an zügig. Beide Beispiele zeigen die besondere Plastizität des Muskelgedächtnisses in dieser Zeit.

Kinde spontan gewählt, in ungünstiger Umgebung geradezu erkämpft und mit großer Konzentration und Ausdauer ausgeführt. Das Kind macht große Fortschritte und zeigt keine Spur von Ermüdung. Ist eine solche sensitive Periode ungenützt abgeklungen, so kann das betreffende Können nur mit Aufwand großer Mühe, bewußter Willensanspannung und fast nie so vollkommen erworben werden. Die Freude des Kindes bei seiner Arbeit, der Index seiner geistigen Gesundheit, fehlt.

Die sensitiven Perioden werden von Zeiten äußeren Stillstandes abgelöst. Dieser natürliche Rhythmus des geistigen Fortschreitens kann im Schulbetrieb nicht berücksichtigt, ja nicht einmal erkannt werden. Der Kollektivunterricht, der allen das gleiche geistige Tempo aufzwingt und ständig die sichtbare äußere Leistung fordert, verpulvert die besten Kräfte des Kindes.

So wie in den sensitiven Perioden der große Rhythmus der kindlichen Aktivität zum Ausdruck kommt und im Kinderhaus berücksichtigt wird, so kann das Kind auch seinen kleinen täglichen und stündlichen Schwankungen folgen. Es gibt keinen Stundenplan. Hilfe oder Anregung des Erziehers stehen dem Kinde jederzeit zur Verfügung, vor allem findet es in den einzelnen Stücken des Entfaltungsmaterials ausgezeichnete Werkzeuge für seinen Tätigkeitsdrang. Man hat gleichsam den Eindruck von Gefäßen, die jederzeit bereit sind, den Strom der kindlichen Aktivität in sich aufzunehmen.

Noch einige Worte über die „Unterweisungen"! Die einzelnen Stücke des Materials dienen Sinnesübungen, motorischem Lernen oder intellektuellen Erwerbungen. Das Kind wählt eine Übung, und die Lehrerin gibt ihm die erforderliche erste Unterweisung (nötigenfalls auch eine Anregung für seine Wahl). Solche Unterweisungen werden immer nur dem einzelnen Kinde gegeben, anderen steht es frei, zuzusehen, aber die Lehrerin wendet sich nur an das eine Kind, neben dem sie sitzt, das sie freundlich bei seinem Namen nennt und mit dem sie leise spricht: ihr ganzes Interesse gehört jetzt nur ihm. Dieser „Unterricht" trägt den intimen Charakter einer persönlichen Vertraulichkeit. Kein Wunder, daß das Kind hier in wenigen Minuten das erfaßt, wozu der Lehrer sonst Stunden mühevoller Vorträge braucht. Es kann vorkommen, daß die Lehrerin einen ungünstigen Augenblick oder ein falsches Material für ihre Unterweisung gewählt hat. Das Kind beginnt sich zu langweilen oder faßt ihre Erläuterungen nicht auf. „Dann hat sich die Lehrerin hauptsächlich vor zwei Dingen zu hüten: Sie darf nicht die Sache zu Ende bringen wollen und also den Unterricht von vorne anfangen, und sie darf das Kind nicht merken lassen, daß es die Sache nicht verstanden hat. Sie ist freundlich zu dem Kind und legt das Material weg."

Diese Unterweisungen sind nur die unerläßliche Ergänzung des Entfaltungsmaterials. Dieses kommt in so glücklicher Weise dem kindlichen Tätigkeitsdrang entgegen, sehr oft ermöglicht es die Selbstkontrolle der

Fehler, so daß eine Unterweisung nur den Auftakt bildet zu tagelanger selbständiger Arbeit des Kindes.

Sehr viel lernen die Kinder voneinander und ungeheuer viel „reift" im Kinde, ohne daß man sagen könnte, woher die nötige Anweisung kam. Ich weiß aus eigener Erfahrung, daß zuweilen ein halbes Jahr vergeht, ohne daß man in einer Elementarklasse einem bestimmten Kinde eine einzige Unterweisung im Rechnen oder Lesen gegeben hat. Daher ist es möglich, daß eine Lehrerin mit dieser Art des Unterrichtes eine Klasse von dreißig bis vierzig Kindern „leitet". Ihre Tätigkeit beschränkt sich auf ein „Auslösen" der kindlichen Aktivität.

Der willkürlich gewählte brüske „Schulbeginn" im sechsten Lebensjahre fehlt. Das Kind kann mit drei Jahren (auch etwa ein halbes Jahr früher) und natürlich jederzeit später ins Kinderhaus eintreten und findet jeweils die Tätigkeit, die ihm entspricht. An Stelle der Klassen gibt es Kindergruppen, die eine für Zweieinhalb- bis Fünfeinhalbjährige, die andere für Fünf- bis Neunjährige, eine dritte für Acht- bis Zwölfjährige. Selbstverständlich mit Koedukation.

Ein möglichst großer Teil des kindlichen Lebens soll sich im Kinderhaus abspielen. Darum soll es in einem ebenerdigen Gebäude, dessen Räume direkten Zugang zum Garten haben, untergebracht sein. Den Arbeitsräumen sind Terrassen vorgelagert, die die Vorteile des Aufenthaltes im Freien mit mehr oder weniger „geschlossener" Raumwirkung vereinigen. Die ganze Tätigkeit der Kinder kann sich hier in der guten Jahreszeit abspielen. Selbstverständlich haben die Kinder gemeinsame Mahlzeiten.

Im Kinderhaus findet sich das Kind ganz anderen Daseinsbedingungen gegenüber als sonst. Es hat die Möglichkeit, ja es ist genötigt, fortwährend selbständige Entscheidungen zu treffen. Noch eines ist sehr wichtig: Nicht nur in seiner Arbeit, auch in seinem sozialen Verhalten seinen Kameraden gegenüber realisiert es ständig sich selbst. In jedem Augenblick zeigt es in aller Offenheit seinen sittlichen Hoch- oder Tiefstand, und da es sich in einer Gemeinschaft befindet, die sich einfach und selbstverständlich in einen großen Rahmen fügt, gleichzeitig aber von vielen verschiedenartigen Kräften und Wünschen bewegt wird, so findet alles, was das Kind als Ausdruck seiner selbst zutage fördert, letzten Endes seinen Maßstab, seine Bewertung durch das Kind selbst.

Eine Zwangshandlung aus der Latenzzeit

Von Dr. Richard Sterba, Wien

Jedem psychoneurotischen Symptom liegt ein innerer Konflikt zugrunde; das hysterische Symptom ist häufig ein Kompromiß zwischen triebhaftem Wunsch und verdrängender Tendenz, beim zwangsneurotischen Symptom beobachtet man, daß das Symptom ein Ausdruck der mit einander ringenden Kräfte von Haß und Liebe, von Bejahung und Verneinung darstellt; daß ihm

also ein für die Zwangsneurose charakteristischer Konflikt zwischen zwei miteinander im Gegensatz stehenden Gefühlseinstellungen gegen ein und dasselbe Objekt zugrunde liegt, den wir als „Ambivalenzkonflikt" bezeichnen. Oft führt diese Ambivalenz, dieses gleichzeitige Bestehen von Gefühlsregungen mit entgegengesetztem Vorzeichen, gegen ein bestimmtes Objekt zur zweizeitigen Zwangshandlung, wobei die zweite Handlung bestimmt ist, die erste und damit das Ergebnis der ihr zugrunde liegenden Gefühlseinstellung aufzuheben und ins Gegenteil zu verkehren. Ein typisches Beispiel einer solchen zweizeitigen Zwangshandlung schildert Freud in seinen „Bemerkungen über einen Fall von Zwangsneurose": „Am Tage, als sie (die vom Patienten geliebte Dame) abreiste, stieß er mit dem Fuße gegen einen auf der Straße liegenden Stein und mußte ihn nun auf die Seite räumen, weil ihm die Idee kam, in einigen Stunden werde ihr Wagen auf derselben Straße fahren und vielleicht an diesem Stein zu Schaden kommen. Aber einige Minuten später fiel ihm ein, das sei doch ein Unsinn, und er mußte nun zurückgehen und den Stein wieder an seine frühere Stelle mitten auf der Straße legen." Der Widerstreit der Gefühle des Patienten gegen die Dame wird an dieser zweizeitigen Zwangshandlung außerordentlich deutlich. Aber auch im einzeitigen Zwangssymptom gelingt es häufig, an der Differenz zwischen bewußter Absicht und tatsächlichem Erfolg den Gegensatz der Gefühlsströmungen, die an der Zwangshandlung beteiligt sind, nachzuweisen. So kommt an der Zwangshandlung, die nunmehr berichtet werden soll, die Ambivalenz am Erfolg so deutlich zum Ausdruck, daß das Zwangssymptom einer Mitteilung für wert gehalten wurde.

Ein Patient berichtet, er habe in seinem siebenten bis achten Lebensjahr — in einer Zeit also, in der die infantile Zwangsneurose aufzutreten pflegt — folgende Zwangshandlung begehen müssen: Wenn er den Auftrag erhielt, irgend einen Gegenstand, besonders wenn es ein zerbrechlicher war, zu tragen, so mußte er, damit dem Gegenstand nichts geschähe, entsprechend seiner damaligen religiösen Einstellung während des Tragens „Mit Gott" sagen, aber dabei, und das war das Verhängnisvolle für den Gegenstand, gleichzeitig seine Hände falten. Die Folge davon war, daß der Gegenstand häufig genug zu Boden fiel und zerbrach. Diese Zwangshandlung, die bestimmt war, den Gegenstand zu schützen, und zu diesem Zwecke Gott als Helfer anrief, hatte den Erfolg — und damit auch die Absicht — den Gegenstand zu vernichten oder wenigstens zu beschädigen. Damit offenbart sie die ambivalente Einstellung gegen den Gegenstand, im Hintergrunde gegen dessen Besitzer und den Auftraggeber der Handlung, in beiden Fällen also wohl meistens die Eltern. Aber gleichzeitig wird Gott zu Hilfe gerufen, in einer Art und unter Umständen, die es bedingen, daß seine Hilfemöglichkeit Lügen gestraft und der auf der Ambivalenz beruhende tiefste Zweifel gegen seine Existenz laut wird. In charakteristischer Weise war dem Patienten die negative Seite seiner Ambivalenz völlig unbewußt; er schob die Schuld für seine damaligen Mißerfolge bei dieser Zwangshandlung auf seine für eine so komplizierte und schwierige Aufgabe damals gewiß noch zu kleinen Hände. Der Mißerfolg wurde also als ein Ergebnis äußerer Bedingungen angesprochen und nicht als Folge einer unbewußten, der bewußten entgegengesetzten störenden Gefühlseinstellung erkannt.

Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschulpraxis

Von Willy Kuendig, Bern

(Fortsetzung aus dem vorigen Heft und Schluß)

Verschiebung und Gewissensreaktion

Ich ließ auf lange zahlreiche Übungsstunden eine Rechnungsprobe folgen. Der Oberrechner der Klasse, dem das Temperament gelegentlich aus geringfügigen Ursachen ein Schnippchen schlug, war der erste der Schüler, welcher sich zur Korrektur meldete. Ehrgeiz und Flüchtigkeit haben ihm schon manchen Streich gespielt. Er glaubte offenbar, durch seine Begabung des weiteren Denkens und Überlegens enthoben zu sein und alles ohne vorherige gedankliche Bearbeitung herplappern und herschmieren zu können.

So auch heute. Von sechs Aufgaben hat er eine einzige richtig gelöst. In jeder steht ein Flüchtigkeitsfehler: Bei der einen falsch abgeschrieben, bei der anderen eine Null vergessen, bei der dritten falsch untereinandergeschrieben usw. Er hoffte offenbar, auch diesmal wieder als Erster mit sechs richtigen Lösungen glänzen zu können. Erstaunt betrachtet er nun sein Blatt, dreht mir dann plötzlich den Rücken zu, schmeißt sein Heft in das Pult, läßt ihm den Federhalter folgen, um nachher den Kopf in die Hand zu stützen und vor sich hinzustarren. Ich weiß aus Erfahrung, daß er sich mit solchem Gebaren wichtig machen will. Darum lasse ich ihn ohne Bemerkung gewähren. Er kommt dann, sobald er gesehen hat, daß sich niemand um sein Verhalten kümmert, am ehesten wieder zur Besinnung.

Nach dem Läuten am Ende der Stunde verlasse ich mit den übrigen eingesammelten Heften das Zimmer. Bei der Türe schaue ich nochmals rückwärts und beobachte, wie der Schnellrechner in einer plötzlichen Aufwallung mit der flachen Hand ein leeres Blumentöpfchen, welches ich für einen pflanzenbiologischen Versuch bereitgestellt hatte, vom Tisch herunterschlägt. Ich lasse die Kinder neben mir vorbei in die Pause gehen und beobachte den vorbeischreitenden Sünder, welcher mir einen scheuen Blick zuwirft.

In der Pause spaziere ich auf dem Spielplatz. Hier bietet sich Gelegenheit, den Fall etwas näher zu untersuchen. Der Schuldige blickt immer ab und zu nach mir hin. Ich lasse ihn zu mir rufen und beginne:

„Du mußt mir etwas erklären, was ich von dir nicht recht begreifen kann. Ich nehme an, du wissest schon, um was es sich handelt!“

Er zupft nervös an seinem Kittel, und ich fahre fort: „Sage mir einmal, wie du selbst über deine heutige Arbeit denkst, die du mir abgeliefert hast!“

Er zögert und meint dann schließlich: „Sie ist nicht gerade gut!“

„So, nicht gerade gut! Meinst du nicht auch, man könne das noch genauer ausdrücken, indem man vielleicht sagte, sie sei sogar schlecht?“

Er staunt vor sich hin, ohne zu antworten.

„Du weißt, was ich dir nicht ein zweites Mal sagen will, da ich es dir schon einmal erklärt habe. Aber nun noch etwas anderes, das ich erst recht nicht begreifen kann!“

Er wirft mir einen flüchtigen Blick zu, dann meint er:

„Sie haben mir aber auch alles rot gemacht!"

„Was heißt das: alles rot gemacht?"

„He, alles Falsche angestrichen!"

„Aha, weil ich dir alles Falsche angestrichen habe, schlägst du mir am Schluß der Stunde das Blumentöpfchen vom Tisch herunter!"

„Ich war halt eben wütend!"

„Aus welchem Grunde, wenn ich fragen darf?"

„He, weil Sie mir alles rot machten!"

„Der Klaps, den das Töpfchen erwischte, galt also eigentlich mir. Du hättest offenbar lieber mich selbst in die Finger genommen, nicht wahr!"

„Hm . . . vielleicht . . ."

„So, vielleicht, ich glaube eher ganz sicher. Warum hast du denn nicht dich selbst geschlagen, der doch eigentlich an dem Mißerfolg bei der Rechnungsprobe die Schuld trägt? Du hast gehofft, der Erste zu sein, und hast deswegen flüchtig gearbeitet, wie ich es dir schon einmal zeigen mußte. Dann kommst du zu mir, in der Erwartung, ich würde dir nun alles gut anstreichen. Statt dessen muß ich überall ein ‚F' machen. Ich zerstöre dir deine Hoffnungen und dafür zerstörst du mir mein Blumentöpfchen. Du handelst nach dem bekannten Sprichwort: Wie du mir, so ich dir."

Er senkt langsam den Kopf und greift nach dem Taschentuch.

„Aber schau, der Klapps gehört eigentlich weder mir noch dem Blumentöpfchen, sondern jemand anderem. Du kennst wahrscheinlich diesen Jemand!"

Als Antwort vernehme ich nur ein Schluchzen.

„Und nun noch etwas anderes. Ich wollte euch heute nachmittag wieder etwas Interessantes von den Pflanzen zeigen. Dazu wollte ich das Töpfchen gebrauchen, das du mir nun zerschlagen hast. Du wirst also dafür sorgen, daß ich heute nachmittag wieder ein neues Töpfchen habe. Hier sind 50 Rp. Während der Mittagspause gehst du zum Gärtner und kaufst dort einen neuen Topf. Wenn ich in die Stunde komme, wird der Topf an dem Platz stehen, wo vorher der andere stund, und der Rest des Geldes wird daneben liegen."

Im Keller des Schulhauses liegen genügend Blumentöpfe, aber ich will den Schüler nun in einen Gewissenskonflikt bringen, indem ich den Topf bezahle, was eigentlich er tun sollte. Ich nehme ihm damit vorläufig die Gelegenheit, auf direktestem Weg seine Schuld zu tilgen.

Nachmittags steht wirklich ein neuer Topf auf dem Tische und daneben liegen — 50 Rp. Auf meine Frage gibt der Schüler die Auskunft, er habe den Topf zerschlagen und darum habe er ihn auch selbst bezahlt. Ich möchte wissen, wie er denn das Geld erlangt hat, worauf er mir stolz antwortet, er habe bereits mehr als 50 Rp. in seiner Sparbüchse. Dann fügt er lächelnd bei, überhaupt habe der Topf nicht 50, sondern nur 20 Rp. gekostet.

Nachdem wir unser Experiment vorbereitet und den Pflanzenkeimling in die Erde gesteckt haben, schenke ich dem Knaben den Topf samt der eingesteckten Bohne, mit der Bestimmung, daß er allein das Begießen besorgen dürfe und somit dafür verantwortlich sei, daß die Beobachtungsarbeit der Klasse ohne Hindernis ihren Fortgang nehmen könne. Er hat das Begießen auch immer gewissenhaft besorgt, gewissenhafter als damals die Lösung der Rechnungsaufgaben. Die Pflanze in seinem Topf hieß von da an nur noch „Hans", so wie ihr Pfleger, der sich diese Ehre stolz gefallen ließ.

Die genannte Verschiebung findet sich dort, wo der Junge in seinem Zorn gegen mich das Blumentöpfchen vom Tisch schlägt. Eigentlich möchte er gegen mich schlagen, was ihm natürlich verboten ist. Sein Affekt drängt aber nach Abfuhr, und so richtet sich seine Handlung gegen das Töpfchen, gegen mein Eigentum, in gewissem Sinn also gegen einen Teil von mir selbst. Wenn ich dem Schüler das klarmachen kann, so wird er schließlich einsehen, daß er eigentlich auch gar keinen Grund hat, über mich zornig zu sein. Er wird seinen Fehler einsehen und irgendwie darauf reagieren. Er wird sich, falls sein Gewissen genügend ausgebildet ist, schämen und seine Handlung bereuen. Auch das Gewissen will nämlich erzogen und ausgebildet sein. Es ist nicht von Anfang an dem Menschen mit auf seinen Lebensweg gegeben, sondern es ist vielmehr die Frucht der Erziehung. Wenn ich nachher den Schüler in einen Gewissenskonflikt zu stellen suche, so geschieht es nicht, um ihn zum Ersatz des angerichteten Schadens zu bewegen, sondern um zu kontrollieren, inwiefern er überhaupt zu einer Gewissensreaktion befähigt ist. Ich schenke ihm nachher das Töpfchen, indem ich ihn gleichzeitig mit der Pflege der Pflanze betraue und ihm damit zeige, daß ich ihn trotz des Vorkommnisses am vergangenen Vormittag und des dadurch nötig gewordenen Vorwurfes zu schätzen wisse, d. h. ihm seine Fähigkeiten nicht abzusprechen geneigt bin, sondern ihm zeige, daß ich ihn gerade ihretwegen zu Hilfeleistungen herbeiziehe.

Eine ähnliche Besprechung zeitigte den erwarteten Erfolg in folgendem Falle:

Vernachlässigung der Aufgaben

Im fünften Schuljahr hatte ich einige Rechnungen als Hausaufgabe gegeben. Am folgenden Tage werden die Aufgaben an der Tafel nochmals besprochen und die Lösungen nachträglich von den Schülern im Heft korrigiert. Nach beendigter Besprechung gehe ich von Pult zu Pult, um mich von der Richtigkeit der Korrekturen zu überzeugen. Da meldet mir nun ein Schüler kleinlaut, daß er die Aufgabe nicht habe machen können, da er den ganzen Nachmittag anderes zu arbeiten gehabt habe. Ich traue dieser Begründung nicht recht; denn der fragliche Nachmittag war schulfrei, und ich hatte den Schüler zufälligerweise beobachtet, wie er mit kleineren Knaben am Straßenrand spielte. Ich vermute eher, daß er den Hausaufgaben etwas abgeneigt war, um so mehr, als sie das Rechnen betrafen, dieses trockene Verstandesfach. Seine Entschuldigung erscheint mir als Ausrede, als Rationalisierung. Ich weiß, daß ich den Schüler etwas am Gewissenszipfel nehmen kann, wenn es mir gelingt, ihm den wahren Grund seiner Aufgabenvernachlässigung nachzuweisen. Ich weiß zwar noch nicht, ob meine Vermutung stimmt. Vielleicht erweist sich seine Entschuldigung als stichhaltig, und dann werde ich ihm ohne weiteres rechtgeben.

Ich setze mich also vor ihn hin in eine leere Schulbank und beginne ein berndeutsches Gespräch:

„Also du hattest den ganzen Nachmittag anderes zu arbeiten! Darf ich denn wissen, was du so Wichtiges zu tun hattest?“

„Ich mußte zuerst in der Küche Feuer machen!“

„Das hat aber wohl nicht den ganzen Nachmittag gedauert!“

„Dann mußte ich noch das Schweinefutter bereit machen."

„Wann hast du denn damit begonnen, und wieviel Zeit muß man für diese Arbeit ansetzen?"

„Oh, etwa eine halbe Stunde. Ich konnte erst um drei Uhr beginnen."

„Was machtest du denn vorher?"

„Vorher? Da war ich im Keller und habe dort aufgeräumt."

„Ja, ich begreife, daß das Arbeiten sind, welche getan sein müssen. Aber der Nachmittag ist noch lang und noch nicht ausgefüllt. Was machtest du denn nachher?"

Der Kleine beginnt zu lachen und meint dann:

„Nachher nahm ich das Z'vieri" (Z'vieri = Imbiß um 4 Uhr).

„Das muß natürlich auch sein! Das ist doch das Wichtigste am ganzen Nachmittag. Ich habe auch das Z'vieri genommen. Hast du wohl auch so lange gegessen wie ich?"

„Etwa so zwanzig Minuten!"

„Da hast du aber bedeutend weniger Zeit gebraucht als ich. Ich habe eben dazu noch Zeitung gelesen und so waren bald dreiviertel Stunden vergangen. Wir wollen nun aber annehmen, auch du habest so lange beim Tisch gesessen, dann haben wir erst etwas nach vier Uhr. Was machtest du denn nachher?"

„Ja . . . nachher . . . da muß ich mich nun erst besinnen . . .!"

Nachher sah ich ihn eben am Straßenbord beim Spiel. Er schaut mich forschend an und ich muntere ihn auf:

„Also sag's, sonst sag' ich es!"

„Dann machte ich eine Kommission!"

„Und dabei hast du mich getroffen und hast gesehen, wie ich mit anderen Knaben am Straßenbord spielte!"

Er muß wieder lachen:

„Es ist nicht ganz so! Ich spielte dort mit den Kindern!"

„Aha, und wann bist du denn heimgegangen?"

„Gleich nachher, denn ich mußte noch Französisch lernen!"

„War das mit Ausnahme der Rechnungsaufgabe die einzige Schularbeit?"

„Ich habe nachher noch ein Ornament gezeichnet für meinen Buchdeckel."

„War denn das auch eine Aufgabe?"

„Ja . . . das heißt . . . auf Ende nächster Woche!"

Es fällt mir nun auf, daß er eine Aufgabe macht, für deren Erledigung ihm noch anderthalb Wochen zur Verfügung stehen. Gewöhnlich werden die Aufgaben nicht so lange Zeit zum voraus gemacht.

„Sag' mal, du zeichnest wohl gern?" — fahre ich fort.

„O ja, sehr sogar!"

Nun wendet er sich plötzlich von mir ab und dreht verlegen an seinem Rockknopf, während sein Gesicht immer röter wird. Sollte ihm jetzt vielleicht seine zum Rechnen gegensätzliche Einstellung klar geworden sein? Es scheint beinahe so zu sein, denn er fährt entschuldigend weiter:

„Ich hatte eben das Rechnungsheft nicht bei mir!"

„Aha, und es kommt dir nicht in denn Sinn, daß man die Aufgaben dann auf ein Blatt Papier machen könnte, und daß einem ein Kamerad das Rechnungsbüchlein leihen würde."

„Ich dachte, die Zeit reiche ja doch nicht hin, um nach allem dann noch die Rechnungsaufgaben machen zu können. Darum ließ ich das Rechnungsheft in der Schule!"

„Soso, also das hast du dir gedacht! Aber sag' mir nun einmal: Wieso kommst du denn überhaupt dazu, so etwas zu denken? Du konntest ja gar nicht wissen, wie lange du an den anderen Arbeiten zu tun haben werdest. Weißt du wirklich nicht, warum du über das Rechnen so dachtest und nicht etwa über das Zeichnen?"

Er beginnt nun offenbar den Zusammenhang zu begreifen. Indem er sich tapfer gegen die Tränen wehrt, meint er:

„Ich mache halt die Rechnungen nicht so gern!"

Ich bin damit so weit gekommen, wie ich es beabsichtigte, nämlich bis zur Einsicht auf seiten des Schülers, daß er seine Aufgabe aus Abneigung vernachlässigte. Daß er diese seine Einstellung eigentlich gekannt hat, ist sicher. Es ist nicht anzunehmen, daß er, als ich die Aufgaben erteilte, nicht das geringste eines Mißbehagens empfunden habe. Er wollte sich aber dieses Mißbehagen offenbar nicht eingestehen, weil er sich eigentlich damit auch gestehen müßte, daß er die Aufgaben nicht machen wollte. Damit wäre er aber in einem Konflikt gestanden, da er sich hätte eingestehen müssen, daß er eigentlich die Pflicht habe, die gestellten Aufgaben zu lösen. Auf der einen Seite hätten wir also das Gewissen, welches die Erfüllung der Pflicht verlangt, auf der anderen Seite stünde der Wunsch des Knaben, dieser unangenehmen Pflicht enthoben zu sein. Er hofft nun auf einen äußeren Grund, welcher ihn von der Erledigung der Aufgabe abhalten soll. Er versucht sich dann einzureden, die Zeit würde doch nicht hinreichen. Er setzt sich, um wirklich keine Zeit zu finden, hinter eine Aufgabe, welche noch gar nicht gelöst sein muß. Er will sich also selbst täuschen.

Nachdem er seinen Fehler eingestanden hat, versuche ich nun, ihm klarzumachen, daß er auf diese Weise, d. h. wenn er sich immer um alles Unangenehme herumdrücken möchte, nie vorwärtskomme. Ich sage ihm, daß es im Leben noch viel Unangenehmeres gebe als einige Rechnungsaufgaben, und wenn er sich schon jetzt um diese herumzudrücken versuche, so werde er es später sicher auch in allen anderen Fällen tun, was dann für ihn unter Umständen schwere Folgen haben könne. Ich nehme ein Beispiel, das ihm ziemlich nahe gelegen ist: Sein Vater ist Maler, der mehrere Arbeiter beschäftigt. Ich stelle ihm die Frage, wie sich wohl sein Vater verhalten würde, wenn einer seiner Arbeiter sich von einer Arbeit fernhalten wollte, weil sie ihm unangenehm wäre, weil er dabei im Regen oder in der heißen Sonne stehen oder vielleicht zum Arbeitsplatz einen weiten Weg zurückzulegen habe usw.

Ich ermahne den Jungen nicht, seine Aufgaben nachzuholen. Ich erteile aber für den folgenden Tag neue. Bei der Korrektur stellt sich heraus, daß der Knabe nun sämtliche Aufgaben, die alten wie die neuen, gelöst hat. Ich frage lächelnd, ob er diesmal auf die Zähne gebissen habe, oder ob es gar einen Kraftausdruck brauchte, um sich an die Aufgaben zu setzen, worauf er antwortete: „Nein, es ist auch ohne das alles gegangen."

Ich frage mich, ob ich mit dem Diktieren einer Strafaufgabe dasselbe erreicht hätte!

Obige Besprechung nahm ich absichtlich nicht unter vier Augen mit dem Schüler vor, sondern vor der ganzen Klasse, damit auch die übrigen Schüler, welche unter denselben menschlichen Regungen zu leiden hatten, gleich davon Nutzen ziehen konnten. Die Folge mehrerer solcher Aussprachen war, daß sie mir mit bedeutend größerer Offenheit ihre Abneigungen und Versuchungen eingestanden, als es bis dahin geschehen war. Ich war mit der Klasse bald soweit gekommen, daß ich auf die Frage am Schlusse der Proben:

„Wer hat versucht, irgendwo abzuschreiben, oder wer hat überhaupt abgeschrieben?" sofort sich mehrere Hände erheben sah, womit die Schüler ohne weiteres ihr Vergehen eingestanden. Eine kurze Besprechung über den „Wert" des Abschreibens und Vorschwatzens, welche in drei, vier Sätzen bestand, genügte, um die Schüler zur nötigen Einsicht zu bringen. Daß dabei das gegenseitige Aushelfen durch Zeigen, Deuten, Zuschieben von Heften usw. als soziale Tat gewürdigt wurde, ohne daß dabei den genannten „Schülerunarten" das Wort gesprochen werden mußte, versteht sich für einen freien, mit den alten Erziehungspraktiken brechenden Lehrer von selbst.

*

Als Schluß dieses Kapitels sei noch die folgende Szene mitgeteilt, welche zeigt, wie der freie Aufsatz benützt werden kann, um dem Geständnisbedürfnis der Schüler entgegenzukommen. Sie ist vielleicht auch dazu geeignet, die andere Einstellung zur Pädagogik zu zeigen, da es vom vielberüchtigten Laster des Rauchens unter den Schülern handelt.

Vom Rauchen

Es war mir zu Ohren gekommen, daß einige Knaben meiner Klasse jeweils an freien Nachmittagen im nahen Wald einen Baum bestiegen, auf welchem sie sich eine Art Hütte gebaut hatten, und dort in aller Heimlichkeit rauchten. Soviel aus den heruntergeworfenen Zigarettenschachteln geschlossen werden konnte, wurden dort offenbar ziemliche Tabakmengen verbrannt. Ich wollte bei Gelegenheit mal der Angelegenheit auf den Leib rücken. Es interessierte mich, zu vernehmen, auf welche Art die Knaben denn eigentlich zu den Zigaretten kämen, und wer ihnen dazu das Geld reiche.

Ich machte eines Tages unerwarteterweise Inspektion der Pulte, nicht etwa, um die Sünder zu erwischen, sondern um die Schüler wieder einmal zu einer gründlichen Reinigung der Tische zu veranlassen. Ich ließ die Kinder sich hinter den Tischen versammeln, um sie zu verhindern, rasch mit einigen Handgriffen einigermaßen Ordnung schaffen zu können. Zahlreiche Ai- und Oh-Rufe deuteten mir an, daß ich offenbar verschiedene Entdeckungen machen werde. Ich beruhigte die Schüler lachend, indem ich ihnen scherzhaft eröffnete, ich wolle niemals in ihren Pulten Ordnung machen, sei vielmehr gewillt, das ihnen zu überlassen; jedoch interessiere ich mich für die Unordnung, da ich in meinem Pult nie eine solche zu Gesicht bekäme. Schließlich wurden auch die Schüler gespannt, was wohl alles zum Vorschein kommen werde. Schadenfrohe Gesichter verrieten, daß man sich gegenseitig wohl gönnen mochte, daß es einmal zu einem Auspacken kam. In einem der ersten Pulte auf Seite der Knaben entdeckte ich eine Zigarettenschachtel.

„Soso, du rauchst ‚Milla'! Das ist sehr wahrscheinlich eine gute Marke,

wenigstens nach dem Aussehen der Schachtel zu schließen. Ich kenne sie selbst nicht. Kannst du mir sie empfehlen?"

Der Gefragte beschaut aufmerksam die Wand des Zimmers, als ob er dort ein Problem zu lösen hätte Auf mein erneutes Fragen meint er:

„O nein, nicht besonders!"

„Ja, warum rauchst du sie denn, wenn sie doch nicht zu empfehlen sind? Ich würde nichts rauchen, was als schlechtes Kraut gelten müßte. Du bist offenbar anderer Ansicht!"

„Ich habe sie geschenkt erhalten und darum rauchte ich eine davon."

„Aha, nur eine, wer rauchte denn die anderen?"

Der Gefragte erhält von einem seiner Kameraden von hinten einen Rippenstoß.

„Es waren auch noch einige andere, welche davon nahmen."

„Wahrscheinlich war auch derjenige dabei, der dir vorhin den freundschaftlichen Rippenstoß gegeben hat, nicht wahr!"

Die beiden schauen einander an, dann beginnen sie zu lachen. Ich aber fahre gleich mit meinen Ausführungen fort:

„Schaut, ich weiß ja genau, daß ihr alle raucht. Es ist nun einmal so in eurem Alter. Wenn ich dem einen oder anderen Unrecht tue, weil ich annehme, er gehöre auch zu den Rauchern, so soll er nur kurzerhand sich melden. (Es meldet sich keiner!) Es war schon zu meiner Zeit so, als ich noch in die Schule ging. Auch damals gab es eine ‚Milla'-Marke. Aber wir fanden sie gut, und ich kann nicht begreifen, warum sie nun heute schlechter sein sollen!"

Auf die letzte Bemerkung hin, welche ich mit einer entsprechenden Gebärde vorbringe, beginnen die Knaben verständnisvoll zu lächeln. Ich fahre fort:

„Auch wir hatten damals unsere ganz bestimmten Gründe, uns auf das Zigarettenrauchen sehr viel einzubilden. Auch ihr werdet wahrscheinlich diesen Grund kennen, der euch zum Rauchen führt!"

„He, es macht sich doch schöner, wenn einer rauchen kann. Sie rauchen doch auch!"

„Ihr meint also, wenn ich rauche, so müßtet ihr es auch tun?"

„Ich habe das Rauchen nicht bei Ihnen zuerst gesehen, sondern bei meinem Vater!"

„Ja, warum machst du ihm denn das Rauchen nach? Hat er es dir etwa empfohlen?"

Das ist nun eine etwas heikle Frage für die Jungens. Ich muß sie wiederholen, wenn ich eine Antwort haben will.

„Nein, . . . er weiß nicht . . . daß . . ."

„Aha, er weiß also nicht, daß du rauchst! Warum soll er es denn nicht wissen? Warum soll ihm unbekannt bleiben, daß sein Bub etwas tut, das sich doch schön macht, wenn man's tun kann?"

Die Knaben blicken einander verständnisvoll an. Ich fahre fort:

„Warum verkriecht ihr auch denn in der Höhe eures Baumes in euer Rauchzimmer, statt den Leuten zu zeigen, was ihr Schönes könnt?"

Die Knaben sehen sich verdutzt an, während die Mädchen ein „Ai" hören lassen.

„Ja, gelt, ich weiß, wie ihr es macht! Warum macht ihr es eben gerade so und nicht anders? Warum rauche ich auf der Straße, in der Pause oder wo es mir paßt, und warum müßt ihr dazu auf die Bäume klettern?"

Die Schüler haben begriffen, daß ich mich auskenne und sie durchschaue. Sie haben also keinen Grund mehr, Versteckens zu spielen. Sie wissen auch aus Erfahrung, daß ich ganz ruhig mit ihnen verhandle.

„Weil man es uns immer verbietet. Wir sollen es nicht tun! Es heißt immer: Das ist nur für die Großen, und wenn man uns erwischt, so gibt es Schläge. Wir wollen eben nicht warten, bis wir konfirmiert sind!"

„Was soll das heißen?"

„Wir möchten schon jetzt so sein, wie die Großen."

Damit habe ich die erste Etappe der Angelegenheit erledigt. Die Knaben kennen nun den Grund (besser gesagt: einen Grund) ihrer Raucherei. Sie haben ihn ja eigentlich immer gekannt, ohne daß sie ihn in so klarer Form hätten ausdrücken können. Sie können nun auch einsehen, daß ihnen das Rauchen eigentlich nichts hilft, daß sie eben dadurch nicht „Große" sind, daß das Rauchen nur ein „Als ob" darstellt.

Daneben hat das Rauchen natürlich noch den besonderen Reiz des Verbotenen. Ich möchte bei Gelegenheit den Schülern auch noch diese Seite zeigen. Vorderhand stelle ich nun noch ein paar Fragen:

„Wer von euch hat denn jetzt Zigaretten im Pult oder in der Tasche?"

Ich hatte bis jetzt nur drei Pulte inspiziert und baue nun auf die Aufrichtigkeit der Schüler und ihr Vertrauen zu mir. Auf meine obige Frage melden sich alle Knaben. Wer von ihnen das Rauchzeug nicht im Pult hat, der trägt es in der Hosentasche bei sich oder hat es im Schulsack liegen.

Ich wende mich nun auch noch an die Mädchen.

„Wer von den Mädchen hat noch nie geraucht?"

Drei Hände fliegen auf. Die Klasse zählt 25 Mädchen!! Dieses Resultat macht mich nun doch lachen. Zahlreiche Mädchen starren auf den Boden oder begucken die Wände.

„Soso, also die Marie hat auch schon geraucht, und die Hanni, die Greti und alle übrigen!"

Ich habe nun allerdings mit dieser interessanten Untersuchung einen großen Teil der Unterrichtsstunde verloren, aber ich glaube, daß ich sie dafür auf einer anderen Seite vielleicht sogar doppelt gewonnen habe.

Das Verhalten der Kinder in der Pause zeigt mir nun, daß sie unter sich und mit sich selbst nicht mehr so ganz einig sind. Sie stehen in Gruppen beisammen und blicken ab und zu forschend nach mir hin. Ich weiß aus anderen Fällen her, daß sie sich sehr viel auf meine sie betreffende gute Meinung einbilden. Nichts kann sie so quälen, als die Vermutung, daß ich aus irgendeinem Grund nicht mehr so vorteilhaft von ihnen denken könnte, wie früher. Dafür tragen nun diejenigen, welche sich als frei vom Laster des Rauchens gemeldet haben, den Kopf um so höher und lachen mir ins Gesicht, wenn sie bei mir vorbeigehen.

Während der Pause erzähle ich einem Kollegen, ich hätte in meiner Klasse festgestellt, daß alle Knaben und viele der Mädchen Zigaretten bei

sich trügen. Die Kinder hätten mir auch leicht eingestanden, daß sie in verborgenen Winkeln rauchen. Darauf der Kollege:

„Und Sie haben den Kräutchen die Zigaretten nicht weggenommen?"

„Nein, wozu denn auch?"

„Na, das ist natürlich nun die neue Erziehung! Statt daß man sich auf die Seite der Eltern stellt und sie bei der Erziehung ihrer Rangen unterstützt, hilft man den letzteren und erlaubt ihnen so oder so das heimliche Lumpen und Ludern!"

Der Herr Kollege weiß offenbar nicht, daß man die Verbote hat, damit man sie übertreten kann, und daß man nur das verbieten muß, wozu der Mensch Lust hat, daß alles Verbotene zur Widerhandlung reizt, und daß man damit viele Kinder gerade soweit bringt, wie man eben nicht beabsichtigte, nämlich, daß sie alles hinter dem Rücken ihrer Erzieher tun. Der Kollege kennt wahrscheinlich den Reiz nicht, der für Knaben im heimlichen Rauchen, für Mädchen im heimlichen Naschen liegt. Kann er sich nicht mehr an die eigene Knabenzeit erinnern, wo er auch auf heimlichen Wegen wandelte und dabei tat, was er offen nicht tun durfte, oder war er ein solch bedauernswerter Musterjunge, der tagaus, tagein nach Gesetzen und Paragraphen lebte? — Natürlich stelle ich mich auch auf Seite der Eltern, aber nicht, indem ich gleich ihnen verbiete, was nachher dennoch getan wird, sondern indem ich durch Aufklärung die Schüler gleichsam von innen heraus veranlasse, einem Verbot nachzuleben. Es fällt mir gar nicht ein, die Eltern lächerlich zu machen, indem ich erlaube, was sie verbieten. Meine Aufklärungen kann ich aber nicht geben, indem ich mir dazu einfach eine Gelegenheit vom Zaun reiße. Hätte ich den Schülern sofort, nachdem sie mir ihre Raucherei eingestanden haben, die Zigaretten weggenommen, so hätte ich damit ebenso rasch das Vertrauen der Klasse verscherzt und damit jede Gelegenheit zu erzieherischer Einwirkung eingebüßt. Wollte ich aber zuerst die Zigaretten einsammeln, so hätte ich sicherlich erstens nicht alle erwischt, und zweitens keine Gelegenheit gefunden, die Schüler zum Sprechen zu veranlassen. In beiden Fällen wäre ich zum Spion geworden, der das Vertrauen der Klasse benützt, um sie nachher zu verraten. Ich wartete also auch hier auf den geeigneten Moment, weitere Schritte zu unternehmen, was bereits in der nächsten Naturkundestunde möglich war.

„Der Laubfall", das war das Kapitel, welches uns seit einiger Zeit beschäftigte. Die Kinder sprachen über die Freuden des Herbstes und waren soeben daran, zu schildern, wie sie im Wald dürres Laub sammelten, um Laubkissen herzustellen, wie sie große Mengen Laubes zusammentrugen, sich damit eine Höhle machten und sich im Laub begruben. Da meldet sich einer der Knaben:

„Mein Vater hat mir einmal erzählt, daß er als Schulbube immer dürres Kastanienlaub geraucht habe!" „Dann hast du das natürlich auch versucht, oder nicht?"

Der Schüler gibt das unter allgemeinem Gelächter zu und wir sind damit auf die alte Fährte gekommen. Er gibt Auskunft über seine Erfahrungen beim Rauchen des Kastanienlaubes: Es brenne fürchterlich auf der Zunge! Seine Kameraden wissen dasselbe vom verbotenen Tabak zu berichten. Schließlich waren die Herbstfreuden vergessen, und nun folgte das Hygienekapitel. Die Ursache des Beißens auf der Zunge wurde im Nikotin erkannt; dieses

wurde als Gift geschildert. (Die Schüler kannten vieles, so daß nur noch ergänzt werden mußte.) Der eine wußte zu berichten, ein Tierarzt habe gesagt, ein Tropfen Nikotin genüge, um einen Hund zu töten. Es folgten Schilderungen der Folgen des ersten und unmäßigen Rauchens, welche viele der Knaben, wenn nicht sogar alle, am eigenen Leibe erfahren hatten. Diese Folgen wurden auch auf die Wirkung des Nikotins zurückgeführt. Dann konnte auch erklärt werden, warum der junge, noch nicht so widerstandsfähige Körper des Kindes viel eher durch Nikotin geschädigt werden kann als derjenige des Erwachsenen. Ich wußte aber auch, daß ich gleich beifügen mußte, das bisherige Rauchen der Schüler habe ihnen noch nicht so geschadet, daß sie deswegen Befürchtungen hegen müßten. Ich wollte damit den oft als Schreckmittel gebrauchten und in dieser Eigenschaft häufig das größte Unheil stiftenden Drohungen von Verblödung, Schwindsucht usw. bei den Schülern ihre gefährliche Wirkung abschwächen. Schließlich begriffen die Schüler, daß das elterliche Rauchverbot nicht aus Mißgunst, sondern aus Rücksicht auf ihre Gesundheit gegeben worden war und als solches nur Anerkennung verdiene.

Durch diese Besprechung hatten die Schüler schließlich alle Scheu verloren. Es war ein leichtes, nun von ihnen die mannigfaltigsten Schilderungen zu erhalten. Um jedem Schüler Gelegenheit zu geben, seine Verbotsübertretungen zu bekennen, sich auf diese Art zu erleichtern, teilte ich ihnen einzelne Papierblätter aus, auf welche sie nun in Form eines freien Aufsatzes ihre Schilderungen niederschrieben. Um den Gedankenstrom nicht zu hemmen, wurde auch bekanntgegeben, daß die Aufsätze nicht zensuriert würden, daß aber trotzdem anständige Schrift und gewissenhaftes Arbeiten erwartet werde. Daß die Kinder durch die Verbotsübertretung in Gewissenskonflikte geraten waren, geht aus den folgenden, aus einer großen Anzahl von Aufsätzen ausgewählten Arbeiten zur Genüge hervor:

„Als ich einmal rauchte"

1) Mein großer Bruder hat immer Zigaretten im Schrank. Als er einmal fortging, wollte ich ihm eine Zigarette nehmen. Ich öffnete den Schrank und stieg auf einen Stuhl. Da hörte ich ein Geräusch. Ich wollte rasch die Schachtel in den Schrank legen. Ich ließ sie aber fallen, weil ich so pressierte (eilte). Alle Zigaretten lagen am Boden. Ich las sie zusammen und nahm davon eine für mich. Die anderen legte ich in den Schrank. Dann ging ich durch den Gang und auf die Straße, als ob nichts geschehen wäre. Im Schuppen vom Tobler rauchte ich sie mit Alfred. Am Abend fragte mein Bruder, wer in seinem Schrank genuschet habe (nuschen = wühlen). Ich wurde ganz rot, und es machte mir heiß. Er sagte zu mir: „Gell, du bist es gewesen!" Ich sagte nein. Er sagte: „Woher kommt denn das Gold auf deiner Lippe? Es sieht aus, wie von einer Zigarette." Ich wurde rot und sagte, ich wisse es nicht. Dann sagte er: „Dann kannst du natürlich auch nicht wissen, wieso eine meiner Zigaretten unter meinem Bett lag!" Ich ging hinaus. Am Abend konnte ich fast nicht schlafen. Ich erschrak immer. Am anderen Morgen sagte ich es meinem Bruder. Dann war ich wieder lustig.

2) Beim Kiosk an der Muldenstraße bekommt man Zigaretten, wenn man etwas kauft. Der J. und ich hatten abgemacht, daß wir in unserem Baumhäuschen rauchen wollten. Er sagte seinem Bruder, daß er etwas kaufen soll, damit wir Zigaretten bekommen. Dann gingen wir in den Wald. Als wir rauchten, sagte ich plötzlich: „Jetzt kommt eben der Bannwart!" Der J. steckte rasch seine Zigarette in die Hosentasche; dann mußte ich lachen, weil es nicht wahr ist. Der J. sagte: „Du

kannst schon lachen! Jetzt habe ich meine Hose verbrannt!“ Als wir heimgingen, weinte er, weil er Angst hatte. Ich hatte auch Angst, weil ich daran schuld war. Am anderen Tag sagte der J., er wolle jetzt nicht mehr rauchen, vielleicht nur noch am Sonntag.

3) Mein Vater hat hinter dem Spiegel Reklamezigaretten. Sie gluschten mich immer (gluschten = gelüsten). Am letzten Sonntag nahm ich rasch eine und ging auf den Estrich, um sie zu rauchen. Da fiel mir die Asche auf die Hose, und es gab ein großes Loch. Ich heulte, weil ich nun Schläge bekommen konnte. Ich ging zur Mutter und half ihr zuerst Holz in die Küche tragen. Dann sagte ich, ich habe mir dabei ein Loch in die Hose gemacht. Die Mutter sagte dann, das sei verbrannt und ich hätte gelogen. Sie verklagte mich beim Vater. Er nahm den Stecken und nahm mich dann über das Knie. Er sagte, er wolle mir nun das Loch wieder zumachen. Ich wurde wütend. Dann nahm ich extra noch eine Zigarette und dachte: „Nun hat er den Dreck.“

4) [Von einem Mädchen.] Meine Schwester blagiert immer, weil sie schon erwachsen ist. Das macht mich wütend. Am Sonntag saß sie auf dem Diwan und rauchte. Da wurde ich taub (zornig), weil sie das darf und ich nicht. Sie lachte mich aus. Da sagte ich: „Blagier doch nicht so! Das kann ich auch!“ Sie lachte mich wieder aus. Da wurde ich wütend und sagte: „Gib mir eine Rette, dann wollen wir schauen!“ (Rette = Zigarette.) Sie gab mir eine, und ich rauchte sie; dabei wollte ich, wie meine Schwester, den Rauch durch die Nase herauslassen. Ich mußte husten und bekam Tränen. Unsere Hanni lachte nur. Dann sagte sie plötzlich, sie glaube, die Mutter komme. Ich ließ rasch meine Zigarette in den Papierkorb fallen. Da begann es nach verbranntem Papier zu riechen. Am Abend fragte der Vater: „Wer hat im vorderen Zimmer etwas verbrannt?“ Die Hanni sagte, sie habe nichts verbrannt. Dann schaute sie mich an und ich sagte: „Ich muß einmal rasch hinausgehen!“ Ich durfte aber den Vater nicht mehr anschauen. Am anderen Tag sagte er zu mir: „Gell, du hast gestern geraucht!“ Da fing ich an zu heulen. Der Vater lachte nur, und dann war ich wieder zufrieden.

Jeder dieser Berichte läßt den entstandenen Konflikt erkennen. Im Aufsatz Nr. 3 hören wir daneben noch von einer Trotzhandlung, welche auf die väterliche Züchtigung folgte.

OFFENE HALLE

Frage Nr. 10

Ist es ratsam, daß sich Eltern ihren kleinen Kindern unbekleidet zeigen? Oder besser nur die Mutter dem Mädchen, der Vater dem kleinen Sohn? Oder besser gar nicht!

Ein Vater, der Leser dieser Zeitschrift ist und diese Frage gelegentlich gestreift, nicht aber nach beiden Seiten behandelt fand.

Herausgeber: Dr. Heinrich Meng, Arzt in Stuttgart
und Universitätsprofessor Dr. Ernst Schneider in Riga

Eigentümer, Verleger und Herausgeber für Österreich: Adolf Josef Storfer, Wien, I., Börsegasse 11 („Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“). — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Paul Federn, Wien, I., Riemergasse 1. — Druck: Elbemühl Papierfabriken und Graphische Industrie A.-G., Wien, III., Rüdengasse 11 (Verantwortlicher Druckereileiter: Karl Wrba, Wien).

Paul Federn-Wien und Heinrich Meng-Stuttgart
geben heraus die:

Bücher des Werdenden, Band I

Edward Carpenter

Wenn die Menschen reif zur Liebe werden

Einzige autorisierte deutsche Ausgabe von Dr. Karl Federn

Carpenter wird der klassische Aufklärer unserer Jugend bleiben. Mit dem ruhigen Ernst des Forschers vereinigt er den leidenschaftlichen Schwung des Propheten. — *In Leinen Rm. 5.—*

Bücher des Werdenden, Band II

Das psychoanalytische Volksbuch

Herausgegeben von Dr. Paul Federn-Wien und Dr. Heinrich Meng-Stuttgart unter Mitarbeit von 15 bewährten Ärzten und Erziehern

Besonders wichtige Abschnitte:

Hygiene des Kindes / Kinderfehler, Entstehung und Behandlung / Zwang und Freiheit in der Schulerziehung / Schutz durch sexuelle Aufklärung / Körperliche und seelische Hygiene des Geschlechtslebens / Die psychoanalytische Heilmethode / Fehlleistungen im täglichen Leben / Die Gemütserkrankungen / Pflege des Geisteskranken / Psychoanalyse und Sittlichkeit

550 Seiten, 11 Bilder, Größe 8⁰, broschiert Rm. 7.50, Ganzleinen Rm. 9.50

Bücher des Werdenden, Band III

Fritz Wittels

Die Befreiung des Kindes

Das Seelenleben des Kindes folgt seinen eigenen Gesetzen, die schwer erforschbar sind, weil die Erwachsenen nicht mehr wissen, wie sie als kleine Kinder gefühlt und gedacht haben. So erweist sich die Erziehung als eine sehr schwere Aufgabe, der sich Erwachsene nur selten gewachsen zeigen. Eher wäre es möglich, daß die Kinder uns erzögen, als wir sie. — Das Buch von Wittels rückt die Erziehung ins Licht der modernen Seelenkunde und gibt Eltern und Erziehern im weiteren Sinne sehr wertvolle Richtlinien

254 Seiten, 8⁰, broschiert Rm. 5.—, in Leinen Rm. 7.—

Hippokrates-Verlag / Stuttgart / Berlin / Zürich

Internationaler Psychoanalytischer Verlag

Wien, I., Börsegasse 11

SIGM. FREUD

GESAMMELTE SCHRIFTEN

(11 Bände in Lexikonformat)

Soeben erschien: **BAND XI**

Geheftet Mark 16.40, Ganzleinen 20.—, Halbleder 25.60

Inhalt des soeben erschienenen XI. Bandes:

Schriften 1923—1926 (Die Verneinung — Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds — Hemmung, Symptom und Angst — „Selbstdarstellung" — Kurzer Abriß der Psychoanalyse — „Psychoanalyse" und „Libidotheorie" — Die Widerstände gegen die Psychoanalyse) / Geleitworte zu Büchern anderer Autoren / Gedenkartikel (Ferenczi — An Romain Rolland — Putnam † — Tausk † — A. v. Freund † — Breuer † — Abraham †) / Vermischte Schriften (Zur Psychologie des Gymnasiasten — Vergänglichkeit — Popper-Lynkeus und die Theorie des Traumes — To the opening of the Hebrew University — Kurze Mitteilungen) / Schriften 1926—1928 (Die Frage der Laienanalyse — Nachwort hiezu — Fetischismus — Der Humor — Nachtrag zur Arbeit über den Moses des Michelangelo — Die Zukunft einer Illusion — Ein religiöses Erlebnis)

(Prospekte über das Gesamtwerk auf Verlangen)